

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

Etnoeducación y artivismo: aplicaciones de la educación artística contemporánea no formal en el colectivo afroespañol

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Ana Cebrián Martínez

Directores

María Acaso López-Bosch
Noelia Antúnez del Cerro

Madrid, 2017



ETNOEDUCACIÓN Y ARTIVISMO:

aplicaciones de la educación artística contemporánea

no formal en el colectivo afroespañol

Ana Cebrián Martínez

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica -Facultad de Bellas Artes-

Programa 328: Formación en Educación Artística -2015-

Directoras: María Acaso López-Bosch y Noelia Antúnez del Cerro

Portada: GETTY IMAGES FREE
DETALLE/MULTICULTURALIDAD-OTRAS CULTURAS
Recuperado:
<http://www.gettyimages.es/>

ETNOEDUCACIÓN Y ARTIVISMO:

*aplicaciones de la educación artística contemporánea
no formal en el colectivo afroespañol*

Ana Cebrián Martínez

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica
Facultad de Bellas Artes
Programa 328: Formación en Educación Artística
-2015-

Directoras:

María Acaso López-Bosch

Noelia Antúnez del Cerro



ALTAR GRIOT

A LOS/LAS QUE SEPARARON DE SUS GENTES,
A LOS/LAS QUE LUCHARON POR SU DIGNIDAD,
A LOS/LAS QUE VIVIERON EN DOS MUNDOS,
A LOS/LAS QUE ALGUNA VEZ NO TUVIERON TIERRA,
A LOS/LAS QUE SE LA ARREBATARON,
A AQUELLOS/AS QUE DESPOSEYERON DE IDENTIDAD,
A AQUELLOS/AS QUE SUFRIERON SIN MOTIVO,
A AQUELLOS/AS QUE SUPIERON VER LA BELLEZA
EN LAS COSAS MÁS SENCILLAS,
A AQUELLOS/AS A LOS QUE RESTARON VALOR
PERO AVANZARON EN SU CAMINO
SIEMPRE ADELANTE.



Fig. 1,2, 3, 4, 5:
Betye y Alison Saar.

A-BRAZOS

gracias a mi gran familia, por aguantarme durante todo el tiempo que ha durado este trabajo y posiblemente... E incluso después de este. Y por darme tanto amor. Tanto, tanto, que sobre él no puede escribirse. A todos ellos y ellas. Mis ellas, las mejores.

gracias a mis compañeros de luchas. A Luis, a Aïcha, a Meryem, a Luanda, a Lauren, a Koffi, a Luenkan, a Mamadou, a Karim... Por creer e insistir a pesar de la adversidad, por jugarse la piel, por avanzar siempre adelante.

gracias a todos los que han participado y contribuido a esta investigación, que son muchos e incluye a personas anónimas y representantes de diferentes asociaciones. Gracias a los entrevistados, por prestarme un cachito de sus vidas. Y gracias TEMPLO, gracias FUNDACIÓN, gracias MATADERO: que lo que hemos construido sirva para ayudar a otros.

gracias a mis amigos y amigas, a los de siempre.

gracias a mis Pedagogías Invisibles, a Eva, a Clara, a Amanda, a Carol, a David, a Noemí, a Alberto, a Javier, a Andrea, a Marta, a Paloma, a Lucía y también a María. Qué divinas sois. También a Dani y Mercedes, por su inestimable apoyo en las correcciones. Así como a Noelia, y los correctores del Departamento de Didáctica (BB. AA.) que contribuyeron a la mejora de este documento.

gracias a la afrodescendencia, por permitirme disfrutar de tanta belleza. Por permitirme conocer su historia y contársela a otros y construir historias nuevas. Gracias a mis niños y niñas.

gracias a él, por cuidarme y apoyarme siempre. Y por hacer que la vida sea siempre muy, muy, muy interesante.

SOBRE ESTA TESIS...

UNA GUÍA DE ESTILO

Para acercarse a esta investigación es necesario saber cómo ha sido estructurada y dado que introduce ciertos elementos estéticos o de visibilización del contenido que quizá sean novedosos, esta guía de estilo nace para informar y orientar al lector o lectora. En primer lugar, es necesario explicar que el **uso de la primera persona** en determinadas partes del estudio está referido a circunstancias profesionales o experiencias vividas que narra la autora de este modo por ser exclusivas a su persona. Esto sucede de manera puntual, por ejemplo en la Bio: contexto de trabajo o en la Introducción de este texto y los objetivos generales (no específicos de la investigación), pero no a lo largo del texto central o el Proyecto de investigación.

En cuanto al contenido de la misma, es importante aclarar que aunque el resultado de las entrevistas a los participantes revela situaciones problemáticas relacionadas con **el racismo y la discriminación** en todos los contextos sociales y también en la escuela, en ningún caso se pretende sugerir que la generalidad del profesorado o alumnado posea o actúe según opiniones de este tipo. Pero tampoco se ha querido negar e invisibilizar una realidad que efectivamente se produce y que el estrecho contacto con el grupo de estudio ha puesto en evidencia. Las entrevistas que aparecen en este estudio se han tomado como ejemplo de visibilización de una realidad concreta y punto de partida para esta investigación, que en ningún caso pretende valorar a través de estas 13 entrevistas la existencia o no del racismo, que se entiende como una verdad incuestionable y presente en la vida de muchas personas. Sólo hay que encender el televisor o salir a la calle para apreciar esto. Aunque el racismo, por supuesto, es una realidad con matices, de ahí la extensión del Marco teórico, que pretende ahondar en algunos de estos matices, perfilando así, algunos contenidos importantes que la autora hubiera deseado tratar en mayor profundidad, pero que debido a las **limitaciones concretas de la investigación** nos hemos visto obligados a acotar. Puesto que lo que este estudio pretende es valorar la viabilidad de las propuestas presentadas a partir de la acción transformadora que puedan ejercer la etnoeducación y el activismo y la educación artística contemporánea, los resultados extraídos del análisis de las entrevistas serán utilizados como medida de aquellos factores de interés para fomentar el empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en función de sus necesidades educativas e identitarias.

La meta de esta investigación es visibilizar la realidad del colectivo en cuestión, es decir, la comunidad afrodescendiente de España, y aportar propuestas de transformación que contribuyan a su empoderamiento y desarrollo social. Y para ello propone utilizar la educación artística contemporánea no formal como metodología, bajo la premisa de traducir, visibilizar y transformar los conflictos a través del uso de **la imagen como contenido**. Esto nos lleva a expresar la decisión de plantear un Marco teórico complejo y extenso que gira en torno a diferentes vertientes. De ninguna forma trata esta investigación de evaluar la existencia del racismo y la discriminación, o si se quiere, del conflicto entre culturas en la escuela y otros entornos educativos. Ya existen otros estudios, recogidos en este documento, que evalúan este dato, y partimos del hecho de que la comunidad afroespañola aquí representada lo reconoce como una realidad ineludible. Nuestro cometido es juzgar si la **etnoeducación**, el **activismo** y la **educación artística contemporánea** favorecen o no la representación y desarrollo social de esta comunidad.

Otro punto importante a resaltar aquí es la definición de aquellos a quienes el texto presenta como **afrodescendientes**. Por afrodescendientes, entendemos: aquellas personas descendientes de africanos (sean estos visiblemente negros o no, es decir, los

habitualmente llamados árabes o magrebíes también y, por supuesto, todos los afroamericanos o afrolatinos) y los africanos mismos residentes en nuestro país u otros de Europa e incluidos en la diáspora. En las entrevistas realizadas (integradas en el ANEXO), algunos de sus protagonistas narran circunstancias de racismo y discriminación sufridas durante su experiencia educativa y a menudo aparecen palabras malsonantes que no hemos querido omitir por ser reveladoras de las circunstancias de opresión sufridas y por respetar el dolor de quienes las relatan. Cuando sus opiniones y experiencias ilustran el Marco teórico, quedan registradas como Entrevistado o Entrevistada.

Para favorecer la comprensión de algunos términos utilizados se ha incluido un **glosario** en el ANEXO, aunque los más importantes quedan señalados en el texto central con un (*), después del concepto introducido en el texto al que hacen referencia, para facilitar su comprensión inmediata. Las imágenes que se incluyen en el texto central aparecen referenciadas inmediatamente después, bajo la propia imagen, y están asociadas al texto con la nomenclatura (Fig. número). Las citas de este texto, y la presentación de la Bibliografía siguen las pautas del estilo APA 6.

Es importante saber que las **imágenes** que aparecen referenciadas con el nombre de la autora de esta investigación (Ana Cebrián), son realizadas por ella misma. Cuando aparece la palabra Archivo, seguida del nombre de una entidad, pertenecen a la identidad misma. Aparecen citadas por capítulos como (Fig.) y número de orden y relación con la parte del texto al que hacen referencia.

Desde el **Marco teórico** se hace referencia a la historia, a los movimientos sociales y una serie de problemáticas que afectan a la comunidad de estudio, así como a la educación artística contemporánea, al arte y a la cultura visual. Se considera necesario dada la situación de desconocimiento y poca visibilidad, y que básicamente está relacionada con la desinformación que existe sobre los grupos minoritarios. Consideramos pertinente darles voz y empoderar estos conocimientos y aportaciones, ya no sólo desde las propuestas de transformación y el Proyecto de investigación, sino desde el inicio de este estudio. Por esta misma razón, se adjunta el CD que acompaña la tesis, información relacionada que ha sido recogida a lo largo de estos años como documentación extra, a partir de la Bibliografía y Webgrafía aportada. Lo mismo sucede, en el caso de las imágenes, que muchas veces se incluyen en los como información adicional y que también narra el devenir histórico de la comunidad afrodescendiente en la diáspora, referencias que consideramos fundamentales en vista de la importancia de lo visual desde la educación artística contemporánea.

Por último, señalar que su **diseño estético** tiene por objetivo propiciar una experiencia de lectura amena y pausada que facilite la digestión de tanta información. La idea era crear un documento dinámico que, en consonancia con el uso y presentación de la información que hoy nos llega desde las nuevas tecnologías, las redes sociales o las revistas de arte y diseño, se convirtiera en una herramienta útil para los docentes e investigadores, estableciendo un puente entre lo formal y lo no formal con numerosas sugerencias a lo largo del texto que puedan trasladarse a otros contextos en calidad de materiales didácticos, por ello se aporta como material adjunto un Fanzine (“Black is Beautiful”) como material adicional.

Este es un trabajo realizado en colaboración con la comunidad negra de España y otras personas vinculadas a ella, docentes, estudiantes, artistas, mediadores sociales y activistas.

Sin más dilación, esperamos que disfruten de la lectura.

ÍNDICE

RESUMEN... 20

SUMMARY... 22



1. JUSTIFICACIÓN... 24

EL CIUDADANO DE UN MUNDO INVISIBLE

1.1 INTRODUCCIÓN... 28

1.1.1 El intermediario insustituible y la sociedad mestiza... 28

1.2 NECESIDAD DE ABORDAR EL TEMA... 30

1.2.1 Problema... 30

1.2.2 Estado de la cuestión... 30

1.2.3 ¿Qué es artivismo?... 30

1.2.4 ¿Qué es etnoeducación?... 30

1.2.5 Justificación... 30

1.2.6 Aproximación... 31

1.2.7 Preguntas de investigación... 32

1.2.8 Hipótesis... 32

1.2.9 BIO: contexto de trabajo.... 33

1.2.9.1 Mi trabajo con Pedagogías Invisibles... 34

1.2.9.2 Mi trabajo con la Comunidad Negra en España... 35

1.3 ANTECEDENTES... 37

1.3.1 Antecedentes conceptuales... 37

1.3.2 Antecedentes en investigación... 44

1.3.2.1 EDUCACIÓN e INTERCULTURALIDAD... 44

1.3.2.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA... 47

1.3.2.3 ACTIVISMO SOCIAL... 49

1.3.2.4 INMIGRACIÓN... 50

1.3.2.5 ÁFRICA Y AFRODESCENDENCIA... 52

1.4 OBJETIVOS... 54

1.4.1 Objetivos generales... 54

1.4.2 Objetivos específicos de investigación... 54

1.5 METODOLOGÍA... 56

1.5.1 Investigación Cualitativa... 56

1.5.1.1 INVESTIGAR:

aprender desde el método... 56

1.5.1.2 INVESTIGAR EN BELLAS ARTES:

traduciendo los procesos humanos... 57

1.5.1.3 INVESTIGAR DESDE LO CUALITATIVO:

narrando la participación... 58

1.5.1.4 DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA:

las relaciones de poder... 60

1.5.1.5 EL SUJETO EN PROCESO

¿Cómo conocer a “los otros” sin “los otros”?... 61

1.5.2 Pedagogías Invisibles y método DAT... 63

1.5.2.1 EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

sus fases... 63

1.5.2.2 HERRAMIENTAS DE LO SOCIAL:

metodología aplicada... 65



2. MARCO TEÓRICO... 68

YO SOY EL OTRO

2.1 ETNOEDUCACIÓN... 72

**2.1.1 Discriminación y trato racial en el imaginario colectivo:
conocimiento del miedo... 72**

2.1.1.1 DEFINICIÓN DE RACISMO:

ORIGEN, CONSTRUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN... 73

2.1.1.2 BREVE HISTORIA SOBRE EL RACISMO Y LA IDIOSINCRASIA BLANCA... 75

2.1.1.2.1 La “limpieza de sangre” entre españoles: el siervo o el esclavo... 75

2.1.1.2.2 El “otrocidio”: las castas coloniales... 80

2.1.1.2.3 Abolición: la trágica herencia colonial... 85

**2.1.1.2.4 Racismo contemporáneo: la perpetuación de las estructuras de
poder... 89**

2.1.1.3 TIPOS DE RACISMO... 97

2.1.1.3.1 Racismo Manifiesto/Racismo Sútil... 97

2.1.1.3.2 Racismo Biológico o Esencialista... 99

2.1.1.3.3 Racismo Sistémico, Institucional o Estructural... 100

2.1.1.3.4 Racismo Cultural... 101

2.1.1.3.5 Racismo Visual... 102

2.1.1.3.6 Racismo Aversivo... 102

2.1.1.3.7 Two-faced racism... 104

2.1.1.3.8 Criptoracismo... 104

2.1.1.3.9 Mutaciones Neoracistas... 104

2.1.1.3.10 Discriminación racial positiva o Racismo Inverso...	105
2.1.1.3.11 Preferencia racial...	105
2.1.1.4 RACISMO, ESCUELA E IDENTIDAD...	106
2.1.2 Convivencia intercultural; la escuela de la calle: la contraescuela...	112
2.1.2.1 LAS CO-FICCIONES SOCIALES NO SON LA REALIDAD: INTERCULTURALIDAD, MULTICULTURALIDAD, TRANSCULTURALIDAD...	1133
2.1.2.1.1 Algunos mitos, ficciones y fricciones...	114
2.1.2.1.2 Algunas realidades, opresiones y desigualdades...	119
2.1.2.2 MULTICULTURALIDAD Y FORMAS HÍBRIDAS DE CULTURA...	126
2.1.2.2.1 Filias y fobias por etnia: barómetro de convivencia...	126
2.1.2.2.2 Impresiones sobre convivencia: ¿hay convivencia intercultural hoy día?...	131
2.1.2.2.3 El caso Lavapiés: integración y trato...	138
2.1.2.2.4 De cara al futuro: adaptación, integración, mestizaje...	142
2.1.3 La experiencia de la diferencia; afrodescendencia hoy: construyendo identidades...	144
2.1.3.1 MEMORIA DESMEMORIADA...	145
2.1.3.2 CLASIFICACIÓN RACIAL E IDENTIDAD: LA AFROESPAÑOLIZACIÓN...	148
2.1.3.2.1 Fenómenos de identidad...	148
2.1.3.2.2 La influencia afroamericana...	151
2.1.3.2.3 Africanos, afroamericanos, afrolatinos, afroeuropeos; afroespañoles... afrodescendientes...	155
2.1.3.2.4 Razones de la desintegración...	160
2.1.3.3 ACTIVISMO: SUBIENDO LA MONTAÑA...	166
2.1.3.3.1 Cultura de resistencia y justicia social...	168

2.1.3.3.2 Recomendaciones para resistir... 170

2.1.3.3.3 La educación como espacio de resistencia... 176

2.1.4 Personas afro entre el profesorado y educación

intercultural: each one teach one-cada uno enseña a uno... 178

2.1.4.1 NO DIGAS NEGRA o ¿mamá por qué todos mis profesores son blancos?... 179

2.1.4.2 MULTICULTURALIDAD EN ESCENA... 185

2.1.4.2.1 El pensamiento mestizo: biculturalismo y segundas generaciones... 185

2.1.4.2.2 Modelos de Integración de las segundas y terceras generaciones: asimilación, integración, e identidad... 187

2.1.4.2.3 Creando lugares de aprendizaje intercultural, continuidad educativa y mundo laboral... 197

2.1.4.3 LOS BUENOS PROFESORES... 200

2.2 ARTIVISMO... 201

2.2.1 Representación de personas afro en los contenidos del currículo y otros medios educativos: la mala educación... 201

2.2.1.1 LA FALSA SUPREMACÍA RACIAL Y LA DIFUNDIDA IDIOSINCRASIA BLANCA... 205

2.2.1.1.1 Educación para el empobrecimiento: el elitismo de clase en clase... 206

2.2.1.1.2 Toma de conciencia a través de la Memoria:

las hamburguesas son étnicas y los egipcios negros... 209

2.2.1.2 UNA HISTORIA CRÍTICA: HACIENDO MEMORIA... 212

2.2.1.2.1 Aportaciones de Cheikh Anta Diop a la memoria de los pueblos... 213

2.2.1.3 CURRÍCULUM EUROCENTRADO Y CURRÍCULUM PLURALISTA ETNOEDUCATIVO... 225

2.2.1.3.1 Currículo etnoeducativo: los primeros avances multiculturalistas... 227

2.2.2	Representación de personas afro en los medios de comunicación y la sociedad: pero si Occidente no es racista... ¿no?... 232
2.2.2.1	LOS MEDIOS TAMBIÉN EDUCAN... 233
2.2.2.1.1	Las huellas dactilares del poder... 238
2.2.2.2	MEDIANDO LA POBREZA: ONG Y ESTEREOTIPO... 243
2.2.2.3	DIOSES Y HÉROES... 246
2.2.2.3.1	El racismo estético... 248
2.2.2.3.2	Diversidad: voces divergentes en la cultura popular... 250
2.2.2.4	SOBRE LO BUENO Y LO MALO: LAS REPRESENTACIONES DE LA OTREDAD... 251
2.2.3	Educación Artística Contemporánea: hacer la rEDUvolution... 256
2.2.3.1	EDUCACIÓN PROHIBIDA... 257
2.2.3.1.1	Una Etnoeducación Artística Contemporánea... 260
2.2.3.1.2	¿Por qué esta investigación se enmarca en estas teorías?... 278
2.2.4	Crítica social a través del arte y la cultura afro: we still have a dream... 280
2.2.4.1	¿QUÉ ES ARTIVISMO?... 282
2.2.4.2	ARTE CONTEMPORÁNEO AFRICANO... 282
2.2.4.3	ARTE Y POLÍTICA PARA EL CAMBIO SOCIAL: ARTE PARA TRANSFORMAR EXPERIENCIAS... 292
2.2.4.3.1	Educador Artista Activista... 292
2.2.4.3.2	Artivismo negro y educación... 297
2.2.4.4	EDU CONTEMPORÁNEA Y ARTIVISMO AFRO... 310

2.3 EN CONCLUSIÓN... 316



3. PROYECTO... 324

HACIENDO VISIBLE LO INVISIBLE

3.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA... 328

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN... 329

3.2.1 Fases... 329

3.2.2 Muestra... 330

3.2.2.1 MUESTRA-ENTREVISTAS... 330

3.2.2.2 MUESTRA EXPERIENCIAS-TALLER... 330

3.2.3 Técnicas y herramientas... 332

3.2.3.1 FORMATOS: ... 332

3.2.3.1.1 FUENTES BIBLIOGRÁFICAS y ESTUDIO DE REDES... 332

3.2.3.1.2 ENTREVISTAS O FOCUS... 332

3.2.3.1.3 EXPERIENCIAS TALLER o TALLERES CREATIVOS... 333

3.2.3.2 HERRAMIENTAS DE REGISTRO: ... 334

3.2.3.2.1 CUADERNO DE BITÁCORA, VALORACIONES, PRESENCIA... 334

3.2.3.2.2 REGISTRO DE VOZ, FOTOGRÁFICO Y DE VÍDEO... 334

3.2.4 Contexto de trabajo... 334

3.2.4.1 COMUNIDAD AFRICANA Y AFRODESCENDIENTE EN ESPAÑA... 334

3.2.4.2 CONTEXTOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL... 335

3.2.4.3 ESPACIOS DE CREACIÓN CONTEMPORÁNEA, ARTE EMERGENTE Y ACTIVISMO SOCIAL... 335

3.2.5 Formulación de objetivos... 335

3.2.5.1 OBJETIVOS GENERALES...	335
3.2.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN...	336

3.3 TRABAJO DE CAMPO... 338

3.3.1 Esquema de trabajo de campo...	339
3.3.2 Entrevistas...	342
3.3.3 Experiencias taller...	344
3.3.3.1 pre #1 2009	
CAMPAMENTO MULTICULTURAL...	345
3.3.3.2 pre #2 2009-2010	
CONTEXTO HOSPITALARIO...	346
3.3.3.3 pre #3 2009-2010	
THYSSEN-BORNENMISZA...	347
3.3.3.4 in #1 2010-2011	
TABACALERA CSA-LIDERESAS...	350
3.3.3.5 in #2 2010-2011	
TABACALERA CSA-MADRIGUERA...	351
3.3.3.6 in #3 2010 en adelante	
TABACALERA CSA-TEMPLO AFRO...	352
3.3.3.7 in #4 2011 en adelante	
FEDERACIÓN Y FUNDACIÓN...	354
3.3.3.8 in #5 2011 en adelante	
CENTROS CULTURALES, COLEGIOS, CAMPAMENTOS...	356
3.3.3.9 post #1 2011	
POST-IT CITY Centro Centro...	358
3.3.3.10 post #2 2011-2013	
La AFROcolaboradora...	364

3.3.3.11 post #3 2013

ETNOEDU FOCUS-GROUP... 365

3.3.3.12 post #4 2013

EACH ONE TEACH ONE... 370

3.3.3.13 post #5 2013

DECOLONIZANDO OTHELLO CON PATRICE NAIAMBANA... 376

3.3.3.14 post #6 2013

PARIS-AFROARTTOUR... 379



4. CONCLUSIONES... 386

TRANSFORMANDO TRANSCULTURALIDADES

4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS... 390

4.1.1 Entrevistas... 391

4.1.1.1 ENTREVISTAS... 391

4.1.1.2 CATEGORÍAS... 410

4.1.1.3 ENTREVISTA DE CONTRASTE... 412

4.1.1.4 EN CONCLUSIÓN... 415

4.1.2 Experiencias taller... 418

4.1.2.1 UNA TOMA DE CONTACTO CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: APRENDIZAJES Pre... 418

4.1.2.2 UNA TOMA DE CONTACTO CON EL COLECTIVO AFRODESCENDIENTE: APRENDIZAJES In... 418

4.1.2.3 LAS EXPERIENCIAS Post... 420

**4.1.2.3.1 Planteamiento de las propuestas de acción:
necesidades-soluciones-acciones... 420**

**4.1.2.4 UNA PROPUESTA TRANSFORMADORA:
las experiencias Post... 422**

4.1.2.4.1 Análisis de resultados... 422

4.1.2.5 EN CONCLUSIÓN... 430

4.2 CONCLUSIONES... 432

4.2.1 EN CONCLUSIÓN... 434

4.3 APORTACIONES... 438

4.3.1 Aportaciones de la investigación... 439

4.3.2 Innovaciones de la investigación... 442

4.3.3 Propuesta de Investigación futura... 446



5. BIBLIOGRAFÍA... 448

OTRO PASO EN EL CAMINO

5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS... 453

5.2 BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA... 462

5.3 VIDEOGRAFÍA... 472

5.4 WEBGRAFÍA... 478



6. ANEXOS... 496

¡CUÉNTAME UN MICRORELATO!

6.1 GLOSARIO DE TÉRMINOS... 500

6.2 TEXTOS DE INTERÉS... 505

6.3 ENTREVISTAS ÍNTEGRAS... 516

6.4 SOBRE EL MATERIAL ADJUNTO... 580

***RELACIÓN DE ILUSTRACIONES Y TABLAS:**

Detalladas como figuras (Fig. número: Autor/fecha/título/ Recuperado, siguiendo las normas APA 6), son numeradas individualmente en cada capítulo.

***RELACIÓN DE GRÁFICOS:**

Pertenecientes a la autora, por lo que no se identifican como figuras, sino que aparecen insertadas en el cuerpo de texto de la investigación.

RESUMEN

ETNOEDUCACIÓN Y ARTIVISMO:

APLICACIONES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA NO FORMAL EN EL COLECTIVO AFROESPAÑOL

PALABRAS CLAVE:

Etnoeducación, Artivismo, Afrodescendientes, Arte Contemporáneo, Educación No Formal, Educación Artística Contemporánea.

Esta investigación parte de la realidad discriminatoria y el trato racial que reciben los descendientes de inmigrantes africanos en la sociedad, para centrarse en sus efectos particulares en la educación formal. Se pretende llegar a una mejora de la situación a través de propuestas que contrarresten este efecto desde la educación no formal. Para ello, se aporta extensa documentación sobre la historia, la filosofía, la ciencia, el arte y la educación, desarrollados por el pueblo afrodescendiente, en el Marco teórico, que puedan ser útiles para la comprensión del estado de la cuestión. Y se completa con experiencias en distintas entidades educativas del ámbito no formal, en el Marco práctico, como iniciativas que confirmen la viabilidad de estos planteamientos. Dichas propuestas, tratan de promover el empoderamiento y desarrollo social de esta comunidad a partir de la **etnoeducación** y el **artivismo** como estrategias de aplicación vinculadas a una educación artística contemporánea de transformación social igualitaria.

Esta investigación consta de cuatro partes bien diferenciadas. La **JUSTIFICACIÓN** comienza con una **1.1 INTRODUCCIÓN** que inaugura el estudio con un texto explicativo y los apartados **1.2 NECESIDAD DE ABORDAR EL TEMA**, **1.3 ANTECEDENTES**, **1.4 OBJETIVOS** y **1.5 METODOLOGÍA**, que sitúan y justifican el comienzo de este trabajo.

El **MARCO TEÓRICO** engloba los siguientes apartados: **2.1 ETNOEDUCACIÓN** y **2.2 ARTIVISMO**. En el punto **2.1 ETNOEDUCACIÓN**, los capítulos ilustrar el tema de estudio:

En torno a la **DISCRIMINACIÓN Y TRATO RACIAL EN LA ESCUELA**. Abunda en el concepto de racismo y el porqué de su existencia y desarrollo, mostrando qué implicaciones tiene para la convivencia entre las diferentes comunidades étnicas en la escuela, así como para la sociedad que seguimos construyendo.

En torno a la **CONVIVENCIA INTERCULTURAL: LA ESCUELA DE LA CALLE**. A partir de las relaciones de convivencia entre autóctonos y emigrados (o sus descendientes), se estudia cómo estas se producen en la escuela de la calle, donde verdaderamente se da esta relación intercultural.

En torno a **LA EXPERIENCIA DE LA DIFERENCIA: AFRODESCENDENCIA HOY**. A través de la importancia de la memoria histórica de los pueblos para la creación de identidades y la necesidad de referentes culturales propios.

En torno a la **REPRESENTACIÓN DE PERSONAS AFRO O PERTENECIENTES A OTRAS COMUNIDADES ÉTNICAS ENTRE EL PROFESORADO**. La necesidad de presencia afrodescendiente y perteneciente a las diferentes comunidades étnicas entre el profesorado y la comunidad académica y docente.

En el punto **2.2 ARTIVISMO**, los capítulos ilustrar el tema de estudio:

En torno a la **REPRESENTACIÓN DE PERSONAS AFRO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA SOCIEDAD**. Se centra en cómo los medios de comunicación gestionan la opinión pública para que esta sea favorable a los intereses de los poderosos.

En torno a la **REPRESENTACIÓN DE PERSONAS AFRO EN LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO Y OTROS MEDIOS EDUCATIVOS**. Sobre el concepto de currículo eurocentrista e idiosincrasia blanca, muestra cómo opera y delimita el desarrollo educativo de los alumnos de distinto origen.

En torno a la **EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA**, hacemos una revisión de aquellas tendencias educativas que consideramos más relacionadas con el activismo y que son antecedentes filosóficos de esta investigación.

Y el punto **ARTIVISMO: CRÍTICA SOCIAL A TRAVÉS DEL ARTE Y LA CULTURA AFRO**, focalizando la renovación educativa propuesta por este estudio a partir del arte y la cultura visual.

El PROYECTO DE INVESTIGACIÓN se revela a partir de los apartados **3.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**, **3.2 ANTECEDENTES**, **3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**. El análisis de las entrevistas y los talleres implementados con sus respectivas conclusiones, se desarrolla en los apartados y **3.4 TRABAJO DE CAMPO**.

Las CONCLUSIONES cierran esta tesis con nuestra aportación educativa a la etnicidad, concretada en la utilización del arte como herramienta de cambio social, a través de los apartados **4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS**, las **4.2 CONCLUSIONES**, y **4.3 APORTACIONES**. Aquí se responde a los porqués planteados en temas anteriores y se resuelve la metodología a aplicar, así como la viabilidad de los planteamientos presentados en respuesta a las inquietudes expresadas en las entrevistas y desde los colectivos de la comunidad afrodescendiente en España.

Esta tesis tiene por **objetivos** los siguientes:

- Evaluar si la **etnoeducación** es una herramienta eficaz para empoderar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.
- Evaluar si la **el arte y la cultura visual** son un contenido significativo fomentar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.
- Evaluar si la **educación artística contemporánea** es una metodología revolucionaria para promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.
- **En consecuencia, nos proponemos:** obtener una serie de propuestas de acción educativa que hayan demostrado ser válidas a partir de las experiencias taller como promotoras del empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales a través de la etnoeducación, el activismo y la educación artística contemporánea.

A continuación se resumen las **propuestas de acción educativa** reconocidas como **resultados** de esta investigación:

- 1- Promocionar la **diversidad de valores** culturales de las comunidades étnicas.
- 2- Cuestionar el concepto de verdad histórica a través del **pequeño relato**.
- 3- Visibilizar **referentes** que le sean propios al colectivo en cuestión.
- 4- Fomentar la visibilidad y la identificación a través de las obras de los **artistas africanos y afrodescendientes**.
- 5- Manifestar los intereses y preocupaciones de la comunidad de origen a través de la **crítica visual**.
- 6- Generar reflexiones sobre el reparto de poder o **vínculo poder-saber** y las oportunidades en nuestra sociedad.
- 7- Promover espacios igualitarios de **participación**.
- 8- Utilizar la múltiple direccionalidad y la **múltiple codificación**.
- 9- Favorecer alternativas a la respuesta única con **propuestas de transformación**.

SUMMARY

ETNOEDUCATION AND ARTIVISM:

APPLICATIONS OF CONTEMPORARY ARTISTIC INFORMAL EDUCATION IN AFRO-DESCENDANT COMMUNITY

KEY WORDS:

Etnoeducation, Artivism, Afrodescendents, Contemporary Art, Non Formal Education, Contemporary Art Education

The afro-descendant population in Spain, suffers from inequality in relation to other groups, both in education and in the social, economic and political spheres. This is not simply due to racism, but also to ignorance, misinformation, and the perpetuation of clichés and stereotypes. The lack of actual integration policies that foster Ethnic Communities in schools and other educational settings, results in social exclusion, lack of opportunities, exclusion, and psychological harm, among other consequences. However, situations such as these could be solved in a simply way: strengthening inclusive coexistence, equality of opportunity, pride of belonging, facilitating the knowledge of referents that belong to them, political empowerment and social visibility, as well as the richness offered by cultural diversity in the classrooms. I firmly believe social critique through art can be an effective tool that promotes collaborative work, inclusive awareness and educational empowerment of all my students, without exception, resources that will be useful throughout his entire vital trajectory. It is about detecting the problems, analyse and transform them in order to promote social change.

This thesis has been designed according to the principles of **Qualitative Research** and previous studies on multicultural arts education. Basing my analysis on the OBJECTIVES previously proposed, I consider that THE VIABILITY OF THIS STUDY (which has successfully completed the objective in the practical context) has been confirmed, and a series of CONCLUSIONS THAT REAFFIRM THE INITIAL HYPOTHESIS have been extracted, in which several measures and TRANSFORMATIONAL PROPOSALS which must be taken in to account for the promotion of development and empowerment of the AFRO-DESCENDANT community, have been resolved. The subsequent paragraphs detail the CONCLUSIONS REACHED BY THIS STUDY.

Following on from the **ANALYSIS of the INTERVIEWS**, we have determined a series of problematic issues in present educational models, which impede the efficient development and empowerment of the afro-descendant community in Spain. These include insufficient educational resources of the system to meet the learning, social and human needs of all students in general, and the students from immigrant communities specifically, leading to an absence of institutional focus on diversity, revealing itself as insufficient training for teachers and institutional racism in formal education; also apparent is the lack of knowledge of cultural, historic, social and political realities, manifested in a euro-centric education, disavowal of ethnicity and an absence of representation and appropriate referents, leading to the improper identification of the afro-descendant community in education, evidenced by the absence of the proper recognition of their presence by the institutions.

Subsequently, formal education does not contemplate the possibility of intervention in these problems through a shift towards a more contemporary educational paradigm, or the usage of strategies related to **ETHNOEDUCATION** as an efficient instrument, **ART AND VISUAL CULTURE** as content, or **CONTEMPORARY ARTISTIC EDUCATION** as a revolutionary methodology for empowering development of the Afro-descendant Community in Spain, regardless of the INTERVIEWS, the POSITIVE results which lead to the attainment of the **OBJECTIVES OF THIS STUDY** and **THE REAFFIRMATION OF THE INITIAL HYPOTHESES**, related to the real, determinant and effective search for an educational proposal that favours the **DEVELOPMENT AND EMPOWERMENT OF THE AFRO-DESCENDANT COMMUNITY IN SPAIN**.

Basing my analysis on the OBJECTIVES previously proposed, I consider that THE VIABILITY OF THIS STUDY (which has successfully completed the objective in the practical context) has been confirmed, and a series of CONCLUSIONS THAT REAFFIRM THE INITIAL HYPOTHESIS have been extracted, in which several measures and TRANSFORMATIONAL PROPOSALS which must be taken in to account for the promotion of development and empowerment of the AFRO-DESCENDANT community, have been resolved.

In response to the **following queries**, three base applications shall be found for each of the three key concepts of this study:

Ethnoeducation as an instrument, Art and Visual Culture as content and Contemporary Artistic Education as a methodology.

These base applications are the result of the following research objectives and results.

1. Is Ethnoeducation an efficient instrument for empowering and promoting the development of the Afro-descendant community in Spain in INFORMAL EDUCATIONAL CONTEXTS?

If affirmative, HOW?

Promoting the DIVERSITY OF CULTURAL VALUES in ETHNIC COMMUNITIES.
Questioning the CONCEPT OF HISTORICAL TRUTH through the use of STORYTELLING.
Highlighting appropriate REFERANTS for each COLLECTIVE.

2. Do ART and VISUAL CULTURE represent significant content for empowering and promoting the development of the AFRO-DESCENDANT COMMUNITY in SPAIN in INFORMAL EDUCATIONAL CONTEXTS?

If affirmative, HOW?

Promoting the VISIBILITY and IDENTIFICATION through works by AFRICAN ARTISTS and AFRO-DESCENDANTS.
Substantiating the INTERESTS and PREOCCUPATIONS of the COMMUNITY OF ORIGIN through VISUAL CRITIQUE.
Promoting CRITICAL THOUGHT on the DISTRIBUTION OF POWER or the LINK between POWER and KNOWLEDGE, and SOCIAL OPPORTUNITIES in our SOCIETY.

3. Is CONTEMPORARY ARTISTIC EDUCATION a revolutionary methodology for empowering and promoting the development of the AFRO-DESCENDANT COMMUNITY in SPAIN in INFORMAL EDUCATIONAL CONTEXTS?

If affirmative, HOW?

Promoting SPACES for EGALITARIAN PARTICIPATION.
Employing MULTIPLE DIRECTIONALITY and MULTIPLE CODIFICATION.
Favouring TRANSFORMATIONAL PROPOSALS as an ALTERNATIVE to CLOSED-ENDED QUESTIONS

and then:

4. Get a set of proposals for educational activities that have proven to be valid from workshop experiences as promoters of empowerment and development the afrodescendant community in Spain in non-formal educational contexts through ethnic education, activism and contemporary art education.

Based on these experiences, I have extracted a series of conclusions regarding the practical considerations of this study, which corroborate my intuitions and initial observations. All these experiences were conceived as spaces for “resistance” in which to empower the African and Afro-descendant Community in Spain, using Art, Ethnoeducation and Contemporary Artistic Education in an informal context. From the analysis, it has been proved that the practical experiences of this study, based on **ETHNOEDUCATION** as an instrument, **ART and VISUAL CULTURE** as content, and **CONTEMPORARY ARTISTIC EDUCATION** as a methodology, constitute a process that facilitates the development and empowerment of the African and Afro-descendant Community in Spain in informal educational contexts, as thus verifies the **INITIAL HYPOTHESES** and corroborates the **OBJECTIVES OF THE STUDY**.

1.

JUSTIFICACIÓN

EL CIUDADANO DE UN MUNDO INVISIBLE



Portada:
Van Empel R., 2010.
Generation.
Recuperado:
<http://web.ruudvanempel.nl/>



1. JUSTIFICACIÓN... 24

EL CIUDADANO DE UN MUNDO INVISIBLE

1.1 INTRODUCCIÓN... 28

1.1.1 El intermediario insustituible y la sociedad mestiza... 28

1.2 NECESIDAD DE ABORDAR EL TEMA... 30

1.2.1 Problema... 30 1.2.2 Estado de la cuestión... 30

1.2.3 ¿Qué es artivismo?... 30 1.2.4 ¿Qué es etnoeducación?... 30

1.2.5 Justificación... 30 1.2.6 Aproximación... 31

1.2.7 Preguntas de investigación... 32 1.2.8 Hipótesis... 32

1.2.9 BIO: contexto de trabajo.... 33

1.3 ANTECEDENTES... 37

1.3.1 Antecedentes conceptuales... 37

1.3.2 Antecedentes en investigación... 44

1.4 OBJETIVOS... 54

1.4.1 Objetivos generales... 54

1.4.2 Objetivos específicos de investigación... 54

1.5 METODOLOGÍA... 56

1.5.1 Investigación Cualitativa... 56

1.5.2 Pedagogías Invisibles y método DAT... 63

JUSTIFICACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

EL CIUDADANO DE UN MUNDO INVISIBLE

Una vez más, hijo mío, me lleva este mar, testigo de mis erráticos pasos, y que ahora, te conduce hacia tu primer exilio. En Roma eras “el hijo del Africano”; en África serás “el hijo del Rumí”. Estés donde estés, querrán hurgar en tu piel y en tus plegarias. ¡Guárdate de halagar sus instintos, hijo mío, y guárdate de doblegarte a la muchedumbre! Musulmán, judío o cristiano, que te tomen como eres o que prescindan de ti. Cuando la mente de los hombres te parezca estrecha, piensa que la tierra de Dios es ancha y anchos Sus manos y Su corazón. No vaciles nunca en alejarte, allende todos los mares, allende todas las fronteras, todas las patrias, todas las creencias.

(Maalouf A., 2010 a: p. 473)

1.1.1 El intermediario insustituible y la sociedad mestiza

Érase que se era, una vez, no se sabe si hombre o mujer, existía un Intermediario Insustituible. Esta persona había venido de allí, pero se encontraba aquí. Esa persona no era ni de aquí ni de allí, pero sí de todos sitios. Vivía del pasado y del futuro. Pero, sobre todo, del presente para poder crear un futuro mejor y consecuente con su pasado. Esta persona era un almacén de culturas. Allí donde sucedía algo importante, se le requería para hacer de intermediario/a, ya que gracias a su posición ventajosa -pues era el puente por donde pasaban los de aquí y los de allí, e incluso algunas veces se sentaban estos a conversar-, podía solucionar cualquier conflicto. Era el/la precursor/a de lo que se venía llamando **la sociedad mestiza**. Toda la riqueza cultural, lo verdaderamente aprovechable del mundo, confluía en su persona.

Un día, el Intermediario Insustituible decidió contagiar su visión del mundo a algunas personas más, y desde entonces... ¡FUE IMPARABLE! Por todas partes surgieron más Intermediarios Insustituibles, y más, y más, y más... Todos ellos insustituibles por supuesto, por lo que toda la riqueza cultural, lo verdaderamente aprovechable del mundo, residía cada día en más y más personas. El resultado fue una sociedad más comprensiva, más respetuosa, más tolerante, más rica, más hermosa y más llena de ilusión por la construcción de un futuro común. Un futuro donde cada persona, independientemente de su sexo, de su raza, de su origen, de su condición sexual, de sus gustos y preferencias, de su religión, de sus costumbres y tradiciones, de si venía de aquí o allí, sería por siempre: insustituible.

Con este texto me gustaría referirme a una cita del libro **El desajuste del Mundo** de Amin Maalouf, (2010 b), donde habla de cómo nuestros antiguos modelos sobre la concepción del mundo y los antiguos presupuestos en cuanto a la manera de afrontar el futuro actualmente, al igual que nuestras civilizaciones, se han agotado. Se necesita un cambio de paradigma, en el que **“cada uno de los jugadores del juego deben participar”**. Amin nos habla de los herederos de la inmigración como estos **Intermediarios Insustituibles** para la creación del esperado equilibrio del mundo. Cito textualmente:

Algo muy diferente es lo que debe oír el inmigrante en este siglo nuevo. Necesita que le digan con palabras, con comportamientos, con decisiones políticas: Puedes llegar a ser uno de los nuestros, plenamente, sin dejar de ser tú mismo. Lo que quiere decir, por ejemplo: Tienes el derecho y el deber de estudiar a fondo nuestra lengua. Pero también tienes el derecho y el deber de no olvidar tu lengua de origen, porque nosotros, que somos tu

nación adoptiva, necesitamos contar entre nosotros con personas que compartan nuestros valores, que comprendan nuestras preocupaciones y que hablen a la perfección el turco, el vietnamita, el ruso, el árabe, el armenio, el swahili o el urdu, todas las lenguas de Europa, de Asia y de África, todas sin excepción, para que podamos conseguir que nos oigan todos los pueblos del planeta. Entre ellos y nosotros, serás, en todos los ámbitos -la cultura, la política, el comercio-, un intermediario insustituible.

(Maalouf A., 2010 b: p.p. 294-295).

A la cita de Maalouf, yo añadiría algo más... La importancia de los herederos de la inmigración, es decir, los hijos de aquellos que han emigrado a otros lugares del globo, se encuentra no solo en la transmisión de unos valores universales -en que estos valores se oigan en todo el mundo-, sino que, en esta labor de ida y vuelta del inmigrante, en su ser de aquí y de allí, los valores y las aportaciones de los de allí, puedan también ser escuchados aquí.

Considero que la labor que puede hacer la Educación Artística Intercultural para que se llegue a una materialización real de este sueño de la sociedad mestiza, es preponderante. Contamos en el arte contemporáneo con artistas procedentes de diversas culturas y que a la vez, residen, trabajan o exponen en el mundo entero, y que son el ejemplo de la lucha por una mayor representación igualitaria e intercultural de sus aportaciones a la cultural global del momento. Si bien es cierto que estas aportaciones son conocidas en el ámbito de la alta cultura fundamentalmente, en los estratos más bajos, las aportaciones de la diversidad se frenan, se omiten o se niegan. Por ello considero de vital importancia para la formación de una sociedad verdaderamente justa y capaz de afrontar los retos que se presenten en los próximos siglos, la realización de un esfuerzo comunitario por la integración de cada uno de los individuos que componen nuestra sociedad, es decir, la creación de la sociedad mestiza.

Definiré lo que para mí es **sociedad mestiza**: esa sociedad basada en la multiplicidad de referentes culturales que se unen para formar un entramado donde todos los individuos se sienten representados y donde los logros de todas las comunidades culturales son reconocidos, alabados, y difundidos -y no frenados, omitidos o negados-, y en la que todos los ciudadanos y ciudadanas participan de forma activa en la construcción de un futuro común.

Para la creación de esta sociedad mestiza, como ya he dicho, se necesita la participación activa de todos los individuos, cada uno y en la medida que le sea posible, desde su ámbito profesional, su entorno personal o su situación social. En mi caso -mujer, doctoranda del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, profesional del mundo de la Educación Artística y Visual, y el Activismo Etnoeducativo-, me comprometo a contribuir a la causa con mi trabajo diario, sea cual sea el contexto donde lo ejerza. Me comprometo a formar a mis alumnos en igualdad y diversidad; me comprometo a darles la formación que se merecen, una formación que no excluya las referencias al arte y la cultura de los profesionales artísticos de diferentes orígenes al suyo propio, porque les estaría limitando, a mis alumnos de aquí y a los que vienen de allí, y sobre todo a los alumnos que son de aquí y de allí a un mismo tiempo; me comprometo a contribuir a que cada uno de ellos valore las aportaciones del otro, las respete -aunque no siempre esté de acuerdo con ellas-, y que, por encima de todo, sean conscientes de que cada uno, desde su identidad personal es **INSUSTITUIBLE**, además de una pequeña pieza -muy importante- para la construcción de nuestro futuro.

Creo que la mejor manera de poner en práctica mi compromiso es a través de la Formación y la Investigación. De esta manera puedo conocer bien la realidad a la que me enfrento, profundizar en cómo puedo hacer mejor mi trabajo y contribuir al cambio social positivo. Por otro lado, me parece fundamental en mi profesión estar en contacto con el público al que me dirijo y con aquello que le afecta. Por eso actualmente, me muevo en ámbitos de interculturalidad y permanezco a la “busca y captura” de **contextos emergentes**, es decir, lugares que pueden percibirse casi intuitivamente porque apenas están despegando, como lugares donde la creación artística, el arte underground, la cultura del barrio y la interacción social a través de la diversidad se dan de una manera un poco espontánea unas veces, y otras a través del impulso colectivo de una comunidad artística u asociación cultural, social o política... Son ellos facilitadores de esta fe que tengo en la construcción de una sociedad más intercultural y más rica.

Las premisas que utilizo para realizar mi trabajo son: esfuerzo colaborativo o **fertilizaciones cruzadas** a través del intercambio entre colectivos; aumento de la valoración personal que los alumnos tienen de sí mismos a través del **empoderamiento** de su propia educación; y aumento de la conciencia inclusiva a través de la **etnoeducación artística**.

***etnoeducación**: educación que contempla la atención y el acceso igualitario a las oportunidades educativas. También a los alumnos pertenecientes a las diferentes comunidades étnicas y minorías que componen una sociedad. ***empoderamiento (empowerment)**: cuando en el contexto del aula repartimos el poder, es decir, damos la oportunidad a nuestros alumnos de tomar decisiones, opinar, marcarse objetivos, implicarse de forma activa en su proceso de aprendizaje y crear. ***fertilizaciones cruzadas (cross fertilizations)**: cuando varios campos y saberes humanos interactúan y generan conocimiento compartido. Así como las personas que producen estos saberes, desde prácticas rizomáticas dentro del aula hasta el uso de disciplinas de forma transversal, en este caso: el arte, la educación y la cultura africana.

1.2 NECESIDAD DE ABORDAR EL TEMA

1.2.1 Problema:

La falta de representación y desarrollo social de la comunidad afrodescendiente en España desde la educación formal y no formal.

1.2.2 Estado de la cuestión:

La población afrodescendiente en España sufre un enorme agravio comparativo en relación a otros ciudadanos, tanto en el ámbito educativo, como en el social, económico y político. Esto no es simplemente causa del racismo, sino que es también fruto de la ignorancia, la desinformación y la perpetuación de clichés y estereotipos. La falta de políticas integradoras reales, que fomenten la atención a las comunidades étnicas en la escuela y otros contextos educativos, da lugar a situaciones de exclusión social, falta de oportunidades, desarraigo, daños psicológicos, etc. Además, se trata de un problema que no se estaba abordando desde las instituciones oficiales de una forma rigurosa, ni con visos de proponer verdaderas soluciones o revoluciones en el campo. Por el contrario, obviando las necesidades reales de los colectivos, suprimiendo su participación activa, y negándoles espacios y propuestas verdaderamente integradoras, al menos desde lo formal en España, y con escasa eficacia y cierta confusión desde lo no formal.

1.2.3 ¿Qué es ARTIVISMO?

Artivismo combina “arte” y “activismo”. El artivismo se ha desarrollado en años recientes de forma paralela a las protestas en contra de la globalización, los conflictos armados, o la defensa de los derechos humanos. En muchos casos, los artivistas tratan de proponer reformas políticas y estructurales en la sociedad a través del arte. Sin embargo, no estaríamos hablando de arte político -como se ha dicho anteriormente, en el sentido de trabajos artísticos que enarbolan una corriente política u otra-, sino que los artivistas vienen a denunciar las circunstancias sociales que afectan a unos y otros, y se manifiestan en contra de las políticas anti-sociales utilizando el arte como medio.

1.2.4 ¿Qué es ETNOEDUCACIÓN?

La **etnoeducación** es considerada como un nuevo espacio en el sistema educativo y la educación no formal, con posibilidades ilimitadas, un reconociendo al carácter pluriétnico y multicultural de un país. Además reconoce y proyecta la diversidad étnica, la valora, la alienta y la da a conocer; promueve la oficialización de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos, así como sus diferentes pertenencias culturales y sociales, respetando siempre el marco de los derechos humanos; y se centra en la consideración de la cultura en sus distintas manifestaciones, así como en su documentación, investigación y desarrollo. (Recuperado: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/cimarron/cimarron2.htm>).

1.2.5 Justificación:

Sin embargo, creemos que dichas situaciones podrían solucionarse de forma sencilla: reforzando la convivencia no excluyente, la igualdad de oportunidades, el orgullo de pertenencia; facilitando el conocimiento de referentes que les sean propios, el empoderamiento político y la visibilidad social; y mostrando la riqueza que ofrece la diversidad cultural desde las aulas. Todas estas

actitudes sentarían las bases de la igualdad. Creemos firmemente que la crítica social a través del arte puede ser una herramienta eficaz, capaz de favorecer el trabajo colaborativo, la conciencia inclusiva y el empoderamiento educativo de todos mis alumnos y alumnas sin excepción, recursos que les serán útiles a lo largo de toda su trayectoria vital. Se trata de detectar las problemáticas, analizarlas, transformarlas... con el fin de promover la transformación social.

1.2.6 Aproximación:

El contexto de investigación en el que se enmarca esta tesis, está asociado al **Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid**, y dentro de las líneas de investigación a través de las cuales este innova: Educación Secundaria, Salud o Museos. En concreto, este estudio proviene de la línea de Salud que opera desde **contextos comunitarios**. Concretamente, este trabajo acerca la Educación Artística Contemporánea a la comunidad afroespañola aplicando prácticas etnoeducativas y activistas en contextos no formales, pero sin perder de vista los posibles intercambios que puedan surgir en una colaboración transfronteriza entre educación formal y no formal. La coparticipación entre la comunidad negra de España y el grupo Pedagogías Invisibles con su metodología DAT (DETECTAR-ANALIZAR-TRANSFORMAR), ha actuado como contexto experiencial para la resolución del Proyecto de investigación, revelando aquellas prácticas en las cuales nos convertimos en ciudadanos invisibles de este mundo. Este espacio ha facilitado la construcción de este diagnóstico.

La muestra de **INVESTIGACIONES PREVIAS EN LOS ANTECEDENTES EN INVESTIGACIÓN** (punto 1.3.2) se ha realizado a través de la búsqueda de varios descriptores, teniendo en cuenta la temática de la presente tesis; estos han sido los siguientes: Arte y Educación, Interculturalidad, Multiculturalidad, Activismo, Artivismo, Inmigración, Etnoeducación, África y Afro; de todos los resultados se ha escogido los que parecían más importantes y de interés para esta investigación. Cabe resaltar el gran volumen de resultados obtenido para todas las categorías de búsqueda y la interrelación de varias de ellas, como la combinación arte-África, educación-interculturalidad o activismo-inmigración; por lo que puedo decir con seguridad que esto nos revela la gran importancia que los procesos migratorios y sus consecuencias vienen teniendo desde los años 80, y con especial relevancia desde los 2000, encontrando varias Tesis en el 2012 que se preocupan por esta temática; lo que me hace pensar que estamos en el camino correcto y que abordar la interculturalidad o transculturalidad a través de la educación basada en prácticas artísticas es una estrategia fundamental para concebir una sociedad más saludable. Sin embargo, ninguna de estas investigaciones, abordaba la problemática planteada como una cuestión transfronteriza entre disciplinas y contextos, entre la etnoeducación, y el arte y la cultura visual contemporánea, y entre el contexto formal y no formal, ofreciendo esta posibilidad como posible solución a la problemática presentada.

A través de esta investigación realizaremos un viaje migratorio hacia el re-conocimiento de otras realidades sociales; responderemos las preguntas que nos impulsaron a embarcarnos en ella; y atravesaremos la experiencia para resolver la veracidad de la hipótesis en nuestro destino. Lo que nos lleva a proponer las siguientes **preguntas de investigación**, que junto con la **hipótesis**, habrán de ser confirmadas, una vez desarrollado el Proyecto y revelados los resultados.

1.2.7 Preguntas de investigación:

1.

¿Es la **etnoeducación** una herramienta eficaz para empoderar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

2.

¿Son **el arte y la cultura visual** un contenido significativo para fomentar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

3.

¿Es la **educación artística contemporánea** una metodología revolucionaria para promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

1.2.8 Hipótesis:

*La **HIPÓTESIS** de esta investigación plantea que la etnoeducación, el arte, la cultura visual y la educación artística contemporánea son herramientas eficaces para empoderar, fomentar y promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.*

A continuación sitúo el **CONTEXTO DE TRABAJO**, a partir del cual he enfrentado el problema, un problema que se me presentaba como una necesidad urgente y que incidía sobre la población afrodescendiente residente en España y, posiblemente, sobre la mayoría de descendientes de inmigrantes en nuestro país. Para clarificar mi punto de partida, presento aquí a aquellos colectivos con los que he estado trabajando a lo largo de este estudio.

1.2.9 BIO: contexto de trabajo

La búsqueda -para los que creemos que el mundo es algo más que un WC y una mesa de comida- está en relación con la necesidad de servir, de ser útil a los demás. Un tipo de utilidad que no establece nadie, salvo tú mismo. Una sociedad saludable es aquella en la que cada aspecto funciona en beneficio de la totalidad. El artista y el activista político son uno.

(Baraka A. para Sentís, 1998: p. 21).

Como licenciada en Bellas Artes, con el apoyo de mis tutoras decidí seguir mis estudios cursando Doctorado, el Doctorado de Didáctica de la Expresión Plástica, ya que me parecía que uno de los pilares básicos para el desarrollo del arte contemporáneo era el desarrollo educativo. Fue así como tome contacto con el Departamento de Didáctica en Bellas Artes y comencé a trabajar a partir de una de sus líneas de investigación, la Educación Artística en Contextos Sociales Comunitarios, vinculada al área de Salud y a partir de contextos no formales. Paralelamente, como co-fundadora del colectivo Pedagogías Invisibles, junto a mis compañeros, me embarque en la empresa de repensar los espacios educativos y lo que en ellos sucedía.

A raíz de diversas experiencias en diferentes contextos educativos donde ejercí como educadora (colegios, centros culturales, hospitales, museos...), fui encontrándome con una misma constante: **la falta de referentes propios para las diferentes comunidades étnicas**. Como era un público con el que me sentía inmediatamente identificada decidí centrar toda la atención de mi tesis en el desarrollo de mejoras educativas a través del arte en ámbitos de interculturalidad. Poco a poco aquello fue derivando en un creciente interés por la cultura y las obras de los artistas contemporáneos de procedencia africana, y acabe titulando mi tesis:

“ETNOEDUCACIÓN Y ARTIVISMO: aplicaciones de la educación artística contemporánea no formal en el colectivo afroespañol”.

El contexto de trabajo en el que esta se desarrolla, está circunscrito fundamentalmente dentro del marco español y concretamente en la Comunidad de Madrid, excluyendo algunas iniciativas que han servido de contraste y sucedieron en París. Abarca la participación de personas afrodescendientes o africanas que han estudiado en España, con un rango de edad entre los 20 y los 30 años. Algunos de ellos nacieron aquí, otros llegaron a temprana edad, algunos siendo adolescentes, y otros en edad adulta para asistir a la universidad, pero también la colaboración de otras personas de la comunidad negra de España o vinculadas a ella, entre los que se encuentran docentes, estudiantes, artistas, mediadores sociales y activistas.

En las experiencias taller se ha contado con un volumen total de participantes estimado en 724 personas de diferentes edades, orígenes y situaciones sociales en entornos muy diversos divididos entre todas las experiencias educativas, que se han desarrollado en Centros de Arte, Espacios Culturales o Redes Sociales, por ser ámbitos entre los que se circunscribe la educación no formal, como espacios complementarios o alternativos a la educación formal.

Así mismo, inmersa en este contexto, desarrollando talleres para y con la Comunidad Africana de Lavapiés, entre prácticas performativas de la educación, crítica social a través del arte y lucha activista por las mejoras en las circunstancias vitales de la población inmigrante (población querida, población amiga), comencé a escribir esta tesis. A continuación presento algunas de las iniciativas que tanto en mi trabajo junto a la comunidad negra de España como junto al colectivo Pedagogías Invisibles me han ido reafirmando en la importancia de iniciar este estudio.

1.2.9.1 MI TRABAJO CON Pedagogías Invisibles:

Es un colectivo de investigación-acción-mediación en arte+educación, formado por profesionales de distintos ámbitos: institutos de secundaria, universidad, museos y centros de arte, contextos comunitarios, etc. Nos une la preocupación por detectar, analizar y transformar (**DAT**) las pedagogías invisibles de cualquier acto en el que se produce aprendizaje. Como concepto, las **pedagogías invisibles** son el conjunto infinito e incontrolable de micro-discursos que suceden -y/o que no suceden en un acto pedagógico. Acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente), están dirigidos hacia un destinatario ideal y transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión (Acaso, 2012: 105). Se trata de un laboratorio de educación disruptiva que, sin establecer recetas, tiene como objetivo llevar a la práctica un cambio de paradigma en el sistema educativo actual que consideramos obsoleto.

El talante de **PI** es regenerativo, es decir, que aun siendo crítico con el sistema, es optimista y propone alternativas. Entendiendo el cuestionamiento como un sistema de posibilidades transformadoras, pretende igualmente reflexionar sobre la educación desde un punto de vista contemporáneo, analizando los cambios y transformaciones sucedidos en el contexto actual y tratando de desarrollar prácticas educativas líquidas, rizomáticas y mestizas.

Actividades junto al colectivo Pedagogías Invisibles:

- Socia fundadora de la Asociación.
- Educadora en los *Talleres de Formación de Educadores*, impartidos por Pedagogías para el Foro EDUCARed de Fundación Telefónica.
- Proyecto Post-it City*. Comisariado por Idensitat y expuesto en el espacio de Centro-Centro de Madrid en torno a la realización de los talleres y material fotográfico para la propuesta *Ocupaciones del Espacio*.
- Miembro del espacio *El Ranchito*, cedido a PI por Matadero Madrid durante febrero-abril. Espacio de trabajo para desarrollo de actividades de mediación cultural e investigación educativa en Matadero Madrid.
- Refrescando*. Taller inaugural de la apertura de Matadero Madrid a Madrid Río.
- Participante en el libro *Pedagogías Invisibles*, editado por Catarata, donde se presenta la metodología DAT (Detectar, Analizar, Transformar) como modelo de investigación-acción participante.
- Diseño, gestión e implementación de talleres para Fundación Banco Santander. Proyecto *Arte Accesible: + que una visita*, con personas con diversidad funcional cognitiva.
- Grupo de Educación Disruptiva Microondas* 2013-2015 para Matadero de Madrid.
- Proyecto de *visitas para adultos y talleres intergeneracionales* en el Museo Picasso de Buitrago del Lozoya.
- Participación y realización de talleres para *TEDx Educación Barcelona*, 2015.

Junto a Pedagogías Invisibles desarrollo proyectos, en los cuales, la Educación Artística se convierte en el detonante para el cambio social. Hemos y estamos trabajando en un proyecto global para el 2013-2014 que engloba muchos micro-proyectos de

mediación cultural e investigación educativa a desarrollar en el propio MATADERO DE MADRID. (Proyecto Habitación, Proyecto Guacamole, Proyecto Caipirinha o Microondas (EACH ONE TEACH ONE).

A través del festival *Jornadas de la Cultura Afrodescendiente en España* 8 y 9 de JUNIO 2013. En colaboración con MATADERO de MADRID y desde el colectivo Pedagogías Invisibles, he tenido la oportunidad de coordinar el evento en su totalidad. Es decir, el contenido de las jornadas y de la exposición; la contratación de los participantes y el contacto con las asociaciones; la difusión y publicidad; la provisión de materiales; o la gestión de actividades y tasas con los organismos pertinentes. También he impartido los talleres para familias de arte contemporáneo africano y el taller de Historia y Referentes Afro. He participado en las ponencias-debate que se impartieron sobre desarrollo comunitario y proceso étnico. Este evento ha demostrado ser de gran importancia por el número de asistentes y la temática a tratar, ya que sienta un precedente en el desarrollo de actividades etnoeducativas en centros culturales de creación contemporánea, como es el caso de Matadero. El proyecto consistió en la unión de diferentes elementos didácticos -la música, el arte, el cine, la historia y la cultura- en un proceso formativo conjunto, que proporcionó al visitante la información necesaria sobre las luchas, (triunfos y derrotas) de la Comunidad Negra. Además, visibilizó todo el proceso político, emancipador y evolutivo que se viene construyendo desde siglos atrás -evidenciado en dichas manifestaciones culturales con dicho contenido crítico-, y ha supuesto una experiencia determinante para mi crecimiento profesional.

<http://www.pedagogiasinvisibles.es/>

1.2.9.2 MI TRABAJO CON La Comunidad Negra en España:

Como colaboradora y activista, compañera de luchas de la Comunidad Africana y Afrodescendiente en España, he detectado en la sociedad, en la calles, y por lo tanto, en las aulas, que el problema del racismo, la intolerancia, y la desigualdad de oportunidades, lejos de estar resuelto, representa un problema común para las minorías que residen en España. Durante el año 2010-2011, he participado en diferentes proyectos relacionados con **etnoeducación**, que es, hoy por hoy, mi especialidad. Tres de ellos, importantes para mi formación, desarrollo personal y laboral, han tenido lugar en el **Centro Social Autogestionado La Tabacalera de Lavapiés**. La importancia que de ellos se deriva, reside principalmente en el hecho de su situación geográfica, ya que la riqueza intercultural del barrio es preponderante:

-Talleres arte y educación en *Madriguera* (espacio de juego y desarrollo infantil de La Tabacalera).

-Talleres arte y educación para mujeres inmigrantes con el grupo *Lideresas* en La Tabacalera.

-Talleres, desarrollo y coordinación, de algunas actividades realizadas en *Templo Afro* espacio perteneciente al colectivo *Freedom Fighters* (colectivo fundado por africanos y afrodescendientes), con una participación activa como miembro del colectivo y tallerista.

Durante 2012-2013 he trabajado con la *Federación Panafricanista de Comunidades Negras* y la *Fundación Vida Grupo Ecológico Verde*. Realizando:

-Talleres, desarrollo y coordinación de algunas actividades realizadas en Federación (colectivo fundado por africanos y afrodescendientes), con participación activa como miembro del colectivo y tallerista en la organización de congresos, seminarios o encuentros, o como colaboradora en la gestión de las actividades.

Actualmente sigo colaborando con los colectivos antes mencionados (*Templo Afro, Fundación Vida Grupo Ecológico Verde* y otros como *Afrohispanos, Movimiento Contra la Intolerancia* o *Etane*), desempeñando distintas actividades como docente y formadora. Mi página Facebook *La AFROcolaboradora* cuenta con numerosos fans de todas partes del mundo que aumentan día a día. Es un espacio para producir/recibir información sobre lo AFRO y los AFRO, para visibilizar/visualizar referentes de la comunidad negra, y realizar acciones artísticas, sociales y pedagógicas que contribuyan a la lucha por una sociedad igualitaria y de mestizaje cultural.

También participo con varios colectivos en el desarrollo de la Conferencia Mundial AfroMadrid 2015, que promueve la asociación *Afrohispanos* y que propone la *Educación en valores para el desarrollo, la justicia y el reconocimiento de los afrodescendientes y la diáspora africana*. Este es un proyecto impulsado por diferentes asociaciones de la sociedad civil, instituciones nacionales e internacionales y universidades que trabajan para la Comunidad Negra de España, basándose en la premisa de la educación como principal herramienta para el desarrollo de los pueblos. En esta conferencia de carácter mundial -desde la que se pretende mejorar las condiciones sociales del colectivo afrodescendiente en España- y en colaboración con la asociación *Afrohispanos* o *Movimiento contra la Intolerancia*, entre otras, formo parte del comité organizador, desde donde participo en la preparación de las actividades que atañen a la gestión de apoyos, voluntariado y acceso web-soporte a redes sociales para la conferencia. Y en calidad de gestora del departamento educativo y de formación, colaboro en el evento de carácter cultural que se desarrollará de forma paralela a la cumbre y que pretende ser una ventana a las artes -tanto tradicionales como contemporáneas- que representan las expresiones de la comunidad africana y su diáspora.



Fig. 1: ACCIONES JUNTO A PEDAGOGÍAS INVISIBLES

Archivo Fundación Banco Santander (2014). Sala de Arte Fundación Banco Santander.

ARTE ACCESIBLE: + que una visita.

Fig. 2: ACCIONES JUNTO A PEDAGOGÍAS INVISIBLES Y COMUNIDAD NEGRA DE ESPAÑA.

Morales Gómez E.-Archivo Pi, (2014). Matadero Madrid.

Teoría Crítica de la Raza con Dipti Desai.

Fig. 3: ACCIONES JUNTO A LA COMUNIDAD NEGRA DE ESPAÑA

Archivo Templo Afro, (2011). Centro Social Autogestionado La Tabacalera.

Performance contra los CIE'S.

1.3 ANTECEDENTES

1.3.1 ANTECEDENTES CONCEPTUALES

En los **ANTECEDENTES** de los campos afines a este estudio, además de las **investigaciones precedentes** que detallaremos en el capítulo 3. (PROYECTO), podemos destacar varias iniciativas que, poco a poco, se han ido desarrollando desde los diferentes campos del saber, pues la multiculturalidad de las sociedades occidentales es ya una realidad que algunos sectores de la sociedad no han podido seguir negando. Si bien es cierto, que tanto en América Latina, como EE.UU o Canadá, y en algunos países europeos como Reino Unido, Alemania o Francia, y también en la propia Sudáfrica, nos llevan la delantera en el desarrollo de estrategias de convivencia y programas interculturales. Sin embargo, algunos colectivos de la **comunidad afrodescendiente de España** y otros vinculados a ella, realizan programas de concienciación contra el racismo y difusión de la cultura africana. Es el caso de *Etane* (Equipo de Trabajo de África Negra en la Enseñanza), *Movimiento Contra la Intolerancia* o *África Activa*, asociaciones que han colaborado y participado en este estudio, y que han estado apoyando de forma transversal a las asignaturas del currículum de enseñanza formal tiempo atrás. Otras asociaciones han llevado a cabo programas de transformación y concienciación social, como es el caso de *Fundación Vida Grupo Ecológico Verde*, *Federación Panafricanista* o *Apn Freedom Fighters-Templo Afro*, también co-partícipes de este estudio. Otros colectivos han desarrollado programas educativos, como el *Centro de Estudios Panafricanos*, asociado a la Universidad Autónoma de Madrid, el *GEA* (Grupo de Estudios Africanos) formado por expertos en el campo, o el grupo *INTER* vinculado a la UNED que desarrolla formaciones en interculturalidad en los centros educativos, así como otras sociedades de expertos africanistas. Incluso a través de la web, como es el caso de *Nedobandam* y *Wiriko*, o la revista digital y en papel *Mundo Negro* o *África Fundación Sur*.

● **ETANE (Equip de Treball de l'Àfrica Negra a l'Ensenyament), Barcelona, España:**

Es una organización no gubernamental que fue creada con el objetivo de contribuir a la mejora del conocimiento de la realidad y la riqueza cultural, social, política y económica del África subsahariana, mediante la elaboración y realización de diferentes propuestas y recursos pedagógicos dirigidos fundamentalmente a los niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria del mundo y el sistema educativo de Cataluña y España como apoyo y complemento al Área de las Ciencias Sociales. Fue constituida en el año 1989 por iniciativa de un grupo de personas de origen africano formadas académicamente en las escuelas europeas, circunstancia que les ha permitido adquirir un amplio conocimiento, tanto del Sistema de Valores africanos como del europeo.

Recuperado de:

<http://etane.pangea.org/castella/castella.htm>

● **MOVIMIENTO CONTRA LA INTOLERANCIA, Madrid, España:**

Somos un Movimiento plural, autónomo, abierto y participativo que trabaja contra la Intolerancia, el Racismo y la Violencia. En esencia, una apuesta por la Solidaridad, la Convivencia Democrática, la Tolerancia y la defensa de los derechos humanos. Nuestras reivindicaciones son:

1. Promoción de una Ley de Protección contra el Racismo y la Intolerancia.
2. Creación de un Observatorio de la Violencia Urbana y la Discriminación.
3. Programas de Atención a las Víctimas de la Violencia.
4. Programas Escolares interculturales y de tolerancia solidaria.
5. Elaboración de un Código Deontológico preventivo de la intolerancia y la violencia en las industrias de comunicación y cultura.
6. Programas de Integración Social de Inmigrantes y minorías étnicas.

Recuperado de:

<http://www.movimientocontralaintolerancia.com/>

● **ÁFRICA ACTIVA, Madrid, España:**

África Activa es una Organización No Gubernamental para el Desarrollo. Se crea desde la inquietud de un grupo de personas emprendedoras -de distintas procedencias (África, América y Europa) y de variada formación académica- por los problemas de los pueblos e individuos del Continente Africano y los procesos de integración de sus ciudadanos en las sociedades de acogida en Europa. Conscientes del limitado conocimiento existente sobre el Continente Africano en el resto del mundo, otra de nuestras inquietudes es la divulgación de las distintas y ricas realidades africanas para ayudar a entender y comprender las mismas. África, además de poco conocida, es mal conocida.

Recuperado de:

<http://www.africaactiva.es/>

● **FUNDACIÓN VIDA GEV, Madrid, España y Colombia:**

Es una ONGD Ambientalista, de Derechos Humanos, Cooperación al Desarrollo y Solidaridad Internacional apolítica y laica de autogestión autónoma e independiente, REFERENTE DE LA COMUNIDAD NEGRA. Nace en 1990 registrada en el Ministerio de Interior y Justicia de Colombia, 1996. En 2000 crea en España la Delegación de la Fundación. Inscrita AECID –España, OEA – USA, ongd Candidata Status Consultivo ONU. Participa en los foros de distintos organismos internacionales: CERD, ACNUR, FRA, ONU, OEA, SECIB, CEPAL, UNESCO, OMS, OIT, OMC, Europaid, Unión Africana- sexta región, NEPAD - Sudáfrica, CEPAL, Mesas de Diálogo y Convivencia Madrid, Coalición de Ciudades Europeas y Americanas contra el Racismo, la Xenofobia y la Intolerancia. Miembro Fundador de la Corporación de Africanodescendientes de las América y el Caribe, Red Afroeuropea SENGOR (Bélgica/ Francia), Alto Consejo de Comunidades Negras de España, FEDAFRO, FEDACI, MBOLONI, Afrohispanos, Federación Panafricanista, plataforma Solidaridad, Centro de Estudios Africanistas, Centro de Investigación Social y Minorías Étnicas en Europa-España, Colectivo de Gays y Lesbianas Colegas, Asociación Hierbabuena, Fundación Ciencias de la Documentación Confederación Española de Inmigrantes – CEIN, Asociación de Profesionales y Técnicos Dominicanos, Alto Consejo de Malienses en España, Asociación CARE de Nigerianos en España – Asturias, Comité Internacional de Derechos Humanos Comunidad Negra de España -CIDHCNE.

Recuperado de:

<http://www.fundacionvida-gve.org/quienes-somos>

● **APN-FREDOOM FIGHTERS-TEMPLO AFRO:**

“Somos personas, somos África, somos luchadores por la paz y los derechos humanos, universales, inquebrantables porque somos personas”. Espacio sociopolítico, dedicado especialmente a la Comunidad AFRO, abierto para todos los públicos con las siguientes propuestas:

- Cultural: talleres.
- Político: formación política, historia.
- Social: proyectos sociales, asambleas, sobre problemas de papeles, drogadicción...
- Formación: básica, técnica, práctica (idiomas, asociacionismo...).
- Espiritual: tradiciones africanas y afros, exclusivamente.

Y los siguientes objetivos:

- Visibilidad de la comunidad AFRO.
- El reconocimiento del derecho a la igualdad ciudadana.
- Y la unidad de la comunidad AFRO.

Recuperado de:

<http://eltemploafro.wordpress.com/>

<https://www.facebook.com/temploafro?fref=ts>

● **CENTRO DE ESTUDIOS PANAFRICANOS, Baleares, Madrid, España:**

El Centro de Estudios Panafricanos • Kituo ya Masomo cha Wanafrika es la entidad académica del Centro Panafricano Wanafrika.org. Nuestra misión es ofrecer contenidos educativos que ofrezcan un punto de vista africano de la historia, cultura y política del Continente africano y de sus diásporas. La

protección del patrimonio cultural panafricano, formación de los africanos y africanas, la lucha contra el racismo el sexismo y otras formas de discriminación... En Madrid a finales de 2005 se recoge el testigo del proceso iniciado en la Universidad de las Islas Baleares en torno al interrumpido proyecto Muunganiko en 2003 y su revista panafricana de Ciencias Sociales Nsibidi. Creándose una entidad que tiene un triple objetivo: informativo, formativo y asistencial. El actual presidente de Centro Panafricano y Director del Centro de Estudios Panafricanos es el Profesor Antumi Toasijé.

Recuperado de:

<http://www.africologia.org/>

También existen **portales digitales** que contribuyen a la difusión, visibilidad y educación del colectivo afrodescendiente en España. A continuación presento algunos de los más importantes:

<http://grupodeestudiosafricanos.org/#expo>

<http://www.nedobandam.com/>

<http://www.wiriko.org/>

<http://www.mundonegro.com/>

<http://www.wanafrika.org/>

<http://www.africafundacion.org/>

Poco a poco las **instituciones oficiales** han ido valorando la importancia de incluir, de algún modo, a determinados colectivos -cada vez menos minoritarios- en la sociedad. Si bien es cierto que esto no se ha abordado de una forma integral, sino más bien periférica y desde el circuito cultural, a veces asociado al trabajo social, con ciertos matices paternalistas, poca financiación y difusión. Por ejemplo, es el caso de los CEPIS. Estos centros educativos no formales están enfocados como centros culturales de atención social a público migrante, alejados de todo contenido político y con algunos matices de segregación de la población, a pesar del discurso oficial que transmitan. Otras iniciativas, de carácter eminentemente cultural, serían Casa Asia, Casa Árabe y Casa África, entidades muy vinculadas al ámbito académico, que atraerían a un público de alto nivel, y quedarían alejadas de los barrios con más densidad de población migrante o de origen migrante, aunque recientemente se han preocupado por la aplicación de materiales didácticos en la educación formal.

● **CEPIS, Madrid, España:**

Los Centros de Participación e Integración de la Comunidad de Madrid o CEPI son lugares de encuentro para los nuevos madrileños y los de siempre, en donde pueden tener acceso a diversas actividades, como cursos de formación, asesoría jurídica, talleres de búsqueda y mejora de empleo, variados programas culturales y actividades deportivas.

Recuperado de:

<http://www.madrid.org/CEPIS>

● **CASA ÁFRICA, Las Palmas de Gran Canaria, España:**

El proyecto Enseñar África, desarrollado mediante la colaboración entre Casa África, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), la Fundación Ramón Areces y el Gobierno de Canarias, produce material didáctico orientado a los alumnos de Secundaria para trabajar el continente desde una perspectiva positiva. Bajo la dirección de los profesores ULPGC Ignacio Nadal (Didáctica de la Geografía) y Ezequiel Guerra (Geografía Humana), un equipo formado por profesorado de Educación Secundaria de Canarias y de Senegal y profesorado de la Universidad Cheick Anta Diop de Dakar (Dakar, Senegal), la Universidad Abdelmalek Essaadi (Tetuán, Marruecos), la Universidad Eduardo Mondlane (Maputo, Mozambique) y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Canarias, España), ha diseñado una unidad didáctica que aborda ocho temas de gran interés para la comprensión de la realidad africana y, a su vez, muy útiles como material complementario para el trabajo de las competencias en el desarrollo del currículo de Secundaria.

Recuperado de:

<http://www.casafrica.es/Ensenar-Africa.jsp>

Por otro lado, cabe resaltar algunas iniciativas educativas, a veces desde los centros y otras desde los sindicatos. Es el caso de los *Centros Fuhem*. Implicados con cambios sociales desde la escuela, han desarrollado un estudio de aplicaciones educativas interculturales que ha sido posteriormente editado. También el Sindicato de Enseñanza de la UGT, que ha creado una plataforma web *Aula Intercultural*, en la que ofrecen diferentes recursos didácticos, o la Red de Escuelas Interculturales desarrolladas por la *Liga Española de la Educación*.

● **FUHEM, España:**

Fundación privada e independiente, sin ánimo de lucro, que trabaja por la construcción de una sociedad más justa y solidaria, a través de la acción educativa y la promoción del debate y el análisis de cuestiones ecosociales.

Mbolo moy dolo: La unión hace la fuerza. Es un libro que ofrece la experiencia de dos proyectos de innovación educativa que se centraron en el fenómeno migratorio y se desarrollaron en varios centros escolares de FUHEM. El trabajo de acción y reflexión abordó, en primer lugar, las migraciones y las políticas de fronteras; y en un segundo curso, la experiencia del viaje que han realizado personas procedentes de Senegal que ahora viven en nuestros barrios y compartieron lo vivido con la comunidad escolar. Los objetivos de ambos proyectos fueron: tejer redes con organizaciones y movimientos sociales, fomentar el apoyo mutuo, contribuir a la creación de una escuela abierta, mejorar la convivencia dentro y fuera del centro, potenciar la sensibilización y la participación activa y fomentar el espíritu crítico. El libro recoge distintas actividades que se dividen en cuatro partes que se corresponden con las etapas del viaje migratorio que realizan las personas desde que salen de su país hasta llegar al lugar de destino.

Recuperado de:

<http://www.fuhem.es/>

● **AULA INTERCULTURAL-FETEUGT, España:**

Tiene como uno de sus objetivos clave el avanzar en una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas, creando espacios libres de violencia y combatiendo la discriminación por razones económicas, culturales o de sexo. Consideramos que es una apuesta clave para el presente y el futuro de nuestra sociedad y creemos que es imprescindible potenciar espacios en la red que apoyen la reflexión, el encuentro y el trabajo en este sentido. Confiamos en que entre todas y todos consigamos hacer de este portal un espacio de referencia gracias a las aportaciones de quienes día a día nos enfrentamos a los retos de la integración y la convivencia intercultural.

Recuperado de:

<http://www.aulaintercultural.org/>

● **RED DE ESCUELAS INTERCULTURALES-LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN, España:**

El programa de Aulas Abiertas Interculturales se ha desarrollado desde el año 2006 en distintos Centros Educativos de Primaria y de Secundaria. Las actividades tienen como objetivo la integración socioeducativa del alumnado inmigrante y sus familias, formando grupos heterogéneos que faciliten así espacios interculturales de intercambio de vivencias, experiencias y aprendizaje con dos componentes: compensación curricular y actividades de ocio y tiempo libre, con lo que trabajan la interculturalidad, la educación en valores y la convivencia.

Las situaciones de diversidad que presentan nuestros centros educativos son reflejo de la actual realidad multicultural y multiétnica que existe en la sociedad española. La incorporación de alumnado de diferente origen geográfico y cultural con distintas lenguas y costumbres, unido a la diversidad ya existente en la escuela, hace que el profesorado deba plantearse nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante su grupo-clase para poder desmontar estereotipos culturales negativos y prevenir situaciones discriminatorias.

Recuperado de:

<http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?rubrique17>

Todas estas iniciativas son propuestas que han contribuido -generalmente, desde lo formal y algunos de los colectivos de la Comunidad Afrodescendiente desde lo no formal-, a favorecer espacios de intervención intercultural. Pese a ello, quizá debido a la falta de apoyos institucionales o a la propia estructura del sistema educativo, son proyectos puntuales y no integrados en la estructura escolar de base, exceptuando algunos colegios como la Fuhem, que incluye la interculturalidad dentro de su ideario. En cualquier caso, desde lo formal y desde lo institucional, se desarrollan unidades didácticas y programas, y se aplican algunas propuestas de forma transversal. Pero no se ejerce una verdadera revolución de la educación -apoyada por el Estado y destinada a todos los centros educativos- que se fundamente en la etnoeducación como contenido base y se aplique a todas las asignaturas, al igual que la atención a otras diversidades de género, identidad sexual o diversidad funcional tampoco se incluye de manera firme. Este estudio propone la migración de lo formal a lo no formal, con el fin de posibilitar una mayor libertad en el diseño base de las actividades, por lo que se recogen todas estas iniciativas como fundamento para desarrollar otras en contextos no formales.

Además, basándome en las aportaciones de la Educación Artística Contemporánea, señalo aquí algunos ingredientes que se han añadido a la mezcla de experiencias de este estudio. A partir de los **antecedentes en educación contemporánea** y a través de la Educación Artística y Visual, se ha planteado la propuesta de la intervención de la problemática de este estudio, porque como los autores que cito a continuación plantean, el arte y la educación artística contemporánea, crítica y regenerativa pueden operar como factor de cambio social y empoderamiento de los colectivos. Desde Paulo Freire y su *Pedagogía del Oprimido*, destinada a la alfabetización, visibilidad, autonomía y empoderamiento de las comunidades indígenas y afrodescendientes de Brasil; a la Pedagogía Crítica-Multiculturalista de MacLaren, Chalmers, Kincheloe y otros; pasando por las estrategias de educación contemporánea de Dewey, que propugnan la educación democrática; y las propuestas regenerativas de Ellsworth y María Acaso que rEDUvolucionan la educación permitiendo la expansión de los lugares de aprendizaje; nos plantamos en un camino de transformación desde el que dar los primeros pasos. Sin por ello olvidar las importantes **aportaciones de los movimientos sociales** de las últimas décadas, entre los cuales se encuentran los procesos de lucha y reconocimiento de la Comunidad Negra en toda su diáspora, que también se han visto reflejados en la educación y, más concretamente, en la etnoeducación artística y la visibilidad de los artistas africanos y afrodescendientes.

● **PAULO FREIRE (1921-1997):** Fue uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos de todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas. Su figura es referente constante en la política liberadora y en la educación. Conoció desde niño la realidad del nordeste brasileño, en el que hasta hace poco se vivía en esclavitud y en el que por aquellos tiempos, las clases rurales vivían en relaciones laborales de opresión, marginadas del proceso social, político y económico y sin participación alguna en las decisiones importantes para el país. Es ahí donde se introduce Paulo Freire, quien intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio; que reconozcan la fuerza de su unidad transformadora; que adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y que se liberen de sus ataduras, única posibilidad de cambio de la sociedad. Se inserta en las nuevas ideas revolucionarias en América Latina de los años 60, e imbuido de su lenguaje de liberación, utiliza elementos de la dialéctica marxista para la visión y comprensión de la historia.

● **DEWEY:** La Pedagogía Postmoderna nace de la mezcla de conceptos que configuran nuestra realidad (o hiperrealidad) cotidiana. Según Lyotard, surge como una experiencia de crisis que provoca la incredulidad ante las metanarraciones de la modernidad. Del concepto de posmodernidad nacen las teorías educativas posmodernas y de estas, aquellas que se centran en la Educación Artística. La educación posmoderna apuesta por la cabida de las identidades diversas, el mestizaje y los diferentes caminos que conducen a un mismo punto: el encuentro con la sociedad. Esta es compleja y rica, y no se puede compartimentar en categorías que luego trasponemos en el aula. La principal aportación de estos autores a la pedagogía educativa referida al arte es la consciencia del hiperdesarrollo visual y la construcción de currículums contrahegemónicos que contrarresten la fuerza de este hiperdesarrollo. Dando así cabida al pequeño relato, haciendo evidente el vínculo poder-saber que constituyen las imágenes, deconstruyendo los significados de estas y posibilitando la doble codificación, ya que múltiples lecturas pueden convivir en una única imagen.

● **PEDAGOGÍA CRÍTICA:** Tiene como principal objetivo que el estudiante desarrolle, a partir de una dinámica crítica, un pensamiento emancipado. Trata de desenmascarar el pensamiento importado o impuesto que domina la realidad y posteriormente, impulsa a desarrollar acciones creativas que contrarresten las fuerzas de la cultura dominante, ya que en las aulas u otros contextos educativos se acostumbra a legitimar la ideología de los poderosos. El conocimiento es algo creado para alguien y para algo. Debemos plantearnos qué ideología estamos legitimando a través de este y si no deberíamos cuestionar lo que esta ideología define como verdad, auténticas creencias y poder. Esta pedagogía alerta sobre los peligros que conlleva que los profesores sean exclusivamente técnicos que aplican doctrinas diseñadas por teóricos alejados de la práctica real en los contextos educativos y apuesta por una formación completa. La pedagogía crítica persigue, a través de la educación, la justicia social y la democratización de la sociedad mediante la emancipación ideológica y el reparto de poder a los grupos históricamente relegados, también denominados grupos oprimidos. La ideología dominante no produce una imagen del mundo sociopolítico que se entiende mecánicamente en la mente del sujeto. Por el contrario, la ideología hegemónica produce representaciones de la realidad que influyen en las relaciones personales de la gente con el mundo sociopolítico. Para combatirlas, la pedagogía crítica y el multiculturalismo teórico de Kincheloe y Steimberg basado en ella, proponen que se trabajen las siguientes cuestiones transversales en los contextos educativos:

- 1- Reconocimiento en la educación de los prejuicios de clase.
- 2- La apreciación de la naturaleza y los efectos de la polarización de la riqueza.
- 3- La articulación de una visión política.
- 4- El desarrollo y el conocimiento que se requiere para escapar de la pobreza.
- 5- Conciencia de los riesgos y posibilidades de ejercer una oposición.
- 6- Énfasis en la capacidad de los pobres para organizarse.

● **PEDAGOGÍA REGENERATIVA:** Ellsworth, Padró, Piscitelli y el Edupunk, Acaso. Otras de las fuentes más importantes a las que he recurrido se centran en la bibliografía de dos educadoras contemporáneas dedicadas a la Educación Artística y a la EDUCACIÓN en mayúsculas, proponiendo una revisión de las teorías didácticas aplicadas hasta el momento y que no puedo por menos que tratar en paralelo, ya que llegué a conocer la obra de la primera, gracias a las enseñanzas de la segunda. En este sentido, abordaré los puntos que ambas tienen en común y aquello por lo que apuestan como medio para llegar a una educación emancipadora, que forma parte de mi inspiración didáctica. Se trata de Elizabeth Ellsworth y María Acaso.

En *rEDUvolution: hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*, María Acaso sintetiza y aplica -a través de su experiencia propia-, algunas teorías de los autores de las disciplinas aquí presentadas, reformulando y añadiendo aquellas que por sí misma ha venido poniendo en práctica en su trayectoria docente. De todo ello, extrae una serie de recomendaciones que nos servirán a los docentes para favorecer cambios significativos en nuestra práctica profesional, ayudándonos a resistir la inercia del poder y a formular acciones transformativas. María Acaso reivindica una educación artesana, donde la experiencia, la emoción y el goce de los sentidos sean posibles. Para producir aprendizaje significativo recomienda emigrar:

- De lo descriptivo a lo narrativo.
- De lo predecible a lo inesperado.
- De lo ajeno a lo personal.
- Del texto al audiovisual.
- De memorizar a hacer.
- De la isla al nodo.
- De lo contemplativo a lo vivencial.

El estudiante nunca aprende exactamente lo que el profesor cree que le enseña. “Cada estudiante elaborará una versión individual que enlazará con ideas, conceptos, lugares e incluso sabores que nosotros, como profesores, jamás controlaremos”. Así el aprendizaje se presenta como “una producción cultural inacabada”, haciéndose necesario desplazar “la idea del currículum como objeto” y asumir “la idea del currículum como proceso”. Nos insta, no sólo a practicar la “hermenéutica de la sospecha” para desvelar los discursos del poder, sino a ser autocríticos y revisar muchas “de las acciones asimétricas” que practicamos a diario en el aula. Por ejemplo, la existencia de nuestro “currículum nulo”, aquel que aprendemos por su ausencia o por aquellos elementos que no se encuentran en él, nos alecciona sobre lo que el discurso hegemónico considera importante y lo que no, lo que nos lleva a aceptar que el acto pedagógico como verdad indiscutible y absoluta es en realidad un fraude. Nos invita a ser conscientes de que educar es un proceso inevitablemente subjetivo, que convierte las clases en una representación. El educador se convierte entonces en un productor cultural, que puede hacer consciente este proceso y asumir que construye discursos, y que estos pueden seguir las directrices establecidas por la inercia y los grupos de poder o todo lo contrario (Acaso, 2013).

● ARTE AFRO Y MOVIMIENTOS SOCIALES:

Movimiento de Lucha por los Derechos Civiles: Martin Luther King, Malcolm X, Rosa Parks, Amiri Baraka, Huey Newton y los Panteras Negras... Así como numerosas personas anónimas, todas aquellas que un día lucharon por la igualdad y libertad humanas. De sus logros emancipadores disfrutamos hoy, aunque aún haya un largo camino por recorrer.

Educadores-activistas negros: W.E.B du Bois, Susie King Taylor, Robert Russa Moton, Mary McLeod Bethune, Marva Delores Collins, Mae Carol Jemison, Carter G. Woodson, Booker T. Washington, entre otros. Educadores de todo el mundo que algún día lucharon por la igualdad racial y de oportunidades entre sus alumnos.

Etnoeducación Latinoamericana y empoderamiento de los pueblos indígenas: La etnoeducación ha sido consagrada en la Constitución Política Colombiana de 1991, en la Ley 70 de 1993 y en la Ley 115 de 1994, y en los Decretos Reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998. El Estado reconoce así el carácter multiétnico y pluricultural del país, superando el viejo esquema educativo integracionista y homogeneizador en relación con los grupos étnicos y la diversidad cultural. Con ello busca superar el desconocimiento del significativo aporte de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político, así como la escasa retribución del país a éstos en términos de reconocimiento y valoración como etnia, rompiendo de esta forma con la invisibilidad política, social y económica, y el desbalance en la inversión social y en recursos productivos para su sostenimiento y desarrollo.

Cátedra de Estudios Afroamericanos en EE.UU: Cornel West, June Jordan, Angela Davis, entre otros, así como sus homólogos en Reino Unido y otras partes del mundo. Son precursores del estudio, investigación y desarrollo de la Cultura Africana y Afrodescendiente desde la educación, especialmente desde el ámbito universitario y siempre con una perspectiva política que también abarca las luchas de género y clase social.

-Crítica Cultural: Aimé Césaire, Frantz Fanon, James Baldwin, Bell Hooks. Se trata de escritores y creadores de opinión, aunque aquí solo nombro alguno. Podemos decir que desde esta óptica del compromiso, muchos autores -entre los que se encuentran abolicionistas, políticos independentistas africanos, activistas por los derechos humanos, filósofos y escritores, científicos, artistas y, en la actualidad, incluso periodistas, tertulianos o presentadores de televisión- han ido construyendo una corriente educativa dirigida a concienciar al mundo de la importancia del legado africano.

Haki R. Madhubuti y otros precursores de escuelas especialistas en el empoderamiento de las Comunidades Étnicas: El nombre Haki significa “justo” o “justicia” y Madhubuti significa “preciso, exacto y confiable”. Ambos nombres se derivan de la lengua swahili. Cambió su nombre en 1974. Obtuvo una Maestría en Bellas Artes en el Taller de Escritores de la Universidad de Iowa. Madhubuti es un importante contribuyente de la tradición literaria Negra, en particular, a través de su temprana asociación con el Movimiento Negro de las Artes a partir de mediados de los años 60, que ha tenido una influencia duradera e importante, incluso hoy. Es un defensor de las instituciones negras independientes. Además de co-fundar una editorial, también es co-fundador del Institute of Positive Education/New Concept Development Center (1969) y co-fundador de “Betty Shabazz International Charter School” (1998) en Chicago. En diciembre de 1967 se reunió con Carolyn Rodgers y Johari Amini en el sótano de un apartamento de South Side para fundar Prensa del Tercer Mundo, una salida para la literatura afroamericana, que en 2007 es ya una compañía multimillonaria, convirtiéndose en una entidad centrada en la etnoeducación.

Fertilizaciones Cruzadas de Quincy Troupe: Entendemos por fertilización cruzada: 1. (en zoología) Unión de gametos de diferentes especies o variedades para formar híbridos. 2. (en botánica) Fertilización de la flor de una planta con el polen de otra diferente, es decir, lo contrario de la autofertilización. Esta es la definición científica del concepto que se aplica a las ciencias sociales y las prácticas artísticas. Hace referencia a la hibridez, el mestizaje, la transculturalidad o transversalidad y la fusión de disciplinas. Es lo que al poeta Quincy Troupe le sirve para generar conocimiento como poeta, artista performance, editor, biógrafo, educador y, en su día, jugador de baloncesto.

Museos de la Cultura Afro: Studio Museum in Harlem, Schomburg Center, Moca Museum, Smithsonian, Museo del Barrio... Existen infinidad de museos de la Cultura Africana y de la Expresión Artística Africana Contemporánea, tanto en América como Europa y África y que aún son desconocidos para muchos, y cuya fundación y desarrollo siempre se ha sustentado sobre una base social.

Artistas afrodescendientes: Percival Everett, Toni Morrison, Adrian Piper, Spike Lee, Kara Walker, Yinka Shonibare, Hank Willis Thomas, Tony Peralta, Renee Cox, Abdoulaye Konate, Fathima Tuggar, Fred Wilson o George Osodi, Patrice Naiambana... Son una multitud de artistas reconocidos y no reconocidos, que representan la vanguardia artística afrodescendiente y que con sus prácticas estéticas decoloniales son mi inspiración a la hora de transformar lo social a través de la docencia.

1.3.2 ANTECEDENTES EN INVESTIGACIÓN

La selección de esta muestra de investigaciones en los ANTECEDENTES se ha realizado a través de la búsqueda de varios descriptores, teniendo en cuenta la temática de la presente tesis. Estos han sido los siguientes: Arte y Educación, Interculturalidad, Multiculturalidad, Activismo, Artivismo, Inmigración, Etnoeducación, África y Afro. De todos los resultados he escogido los que me han parecido más importantes y de interés para esta investigación. Cabe resaltar el gran volumen de resultados obtenidos para todas las categorías de búsqueda y la interrelación de varias de ellas, como la combinación arte-África, educación-interculturalidad o activismo-inmigración; por lo que puedo decir con seguridad que esto nos revela la gran importancia que los procesos migratorios y sus consecuencias vienen teniendo desde los años 80, y con especial relevancia desde el año 2000, encontrando varias Tesis en el 2012 que se preocupan por esta temática; lo que me hace pensar que estamos en el camino correcto y que abordar la interculturalidad o transculturalidad a través de la educación basada en prácticas artísticas es una estrategia fundamental para concebir una sociedad más saludable.

La **multiculturalidad** es una realidad y los profesores necesitan formarse para desarrollar competencias que les permitan abordarla y hacer de esta una interculturalidad. Así mismo, como todos sabemos, la inmigración es un fenómeno global que implica cambios en la composición del mundo y el reparto del poder y la riqueza a todos los niveles, sin olvidarnos del consecuente factor del surgimiento de nuevas comunidades étnicas o minorías, así concebidas, en el Mundo Occidental.

Otro elemento importante a destacar es el renovado interés por el **activismo y los procesos de luchas sociales** a tenor de la crisis económica, fenómeno también de carácter global pero de mayor importancia en España. Numerosas asociaciones, colectivos y personas anónimas, se han lanzado a las calles en la defensa de un “estado del bienestar” equitativo y público, y esto también se refleja en las publicaciones de los investigadores aquí recogidas. Por otro lado, la función del **arte como transformador de lo social**, es un concepto que interviene sobre la experiencia educativa e investigadora cada vez con más incidencia, planteándonos nuevos retos que promueven una renovación educativa a todos los niveles.

También es importante remarcar que el interés por esta temática y otras afines se refleja en las investigaciones realizadas desde los distintos puntos de la geografía española y desde ámbitos muy diversos del conocimiento. En esta muestra podemos encontrar tesis doctorales realizadas en Madrid, Barcelona, Valencia, Granada o Canarias y disciplinas muy diversas, generalmente pertenecientes, eso sí, a las Ciencias Sociales, Ciencias Políticas, Sociología, Antropología, Derecho, Filología, Educación o Bellas Artes.

1.3.2.1 EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Autor

Cluse Chapa, Carmelo

Título

“La formación del maestro de primaria para la respuesta educativa al reto de la interculturalidad en la escuela madrileña”; bajo la dirección de José Antonio García Fernández.

Publicación

2012

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Educación. Departamento de Organización Escolar.**

Resumen

¿Qué implicaciones se dan en la escuela madrileña con el aumento de la población extranjera? ¿Qué actitud está tomando el profesorado que se ve abocado a responder a una situación nueva en su vida como la incorporación del alumnado extranjero a las aulas? ¿Cómo el alumno de último año de la carrera de Magisterio, especialidad Maestro de Primaria, reacciona ante esta realidad nueva, cada vez más familiar en la escuela, al tener niños de diferentes nacionalidades y culturas? ¿Por qué es necesario educar en la educación intercultural en la escuela actual y del futuro en España? Y ¿qué preparación debe tener el profesorado al respecto?

Autor

Martín Coppola, Eva

Título

“Categorías sin identidad y resistencias reveladoras: paradojas de la interculturalidad como proyecto de intervención de las ONG en las escuelas segregadas”; director: Emilio Luque Pulgar.

Publicación

2011

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.**

Resumen

Esta investigación se encuadra en un problema público concreto: la relación entre escuela e inmigración. Frente a la creciente segregación escolar de los hijos de familias inmigrantes en determinados centros educativos de la Comunidad de Madrid, distintos actores, públicos y privados, están tomado posiciones y poniendo en marcha diversos mecanismos de gestión e intervención convirtiendo estos centros en verdaderos laboratorios de experimentación sociopolítica sobre la gestión de la interculturalidad. De la interculturalidad como respuesta política a la segregación escolar emergen al menos tres interrogantes que conforman los objetivos de esta investigación: quién es el encargado de llevar a cabo tal empresa y por qué, qué definición de la interculturalidad se maneja y qué presupuestos contiene, y qué consecuencias tiene su aplicación para las escuelas y estudiantes. Esta tesis se vertebra por tanto sobre tres ejes diferentes de análisis: (a) La intervención de las ONG en las escuelas y su papel como nuevo actor de categorización educativo suponiendo una experiencia de innovación sociopolítica sobre la progresiva corresponsabilidad establecida entre las instituciones escolares y organizaciones civiles. (b) El programa intercultural que se lleva a cabo a partir del análisis de las diferentes actividades implementadas en las aulas como proyecto programático de las ONG relacionado con una noción particular de integración social en el mundo educativo. Con las diferentes actividades nos acercaremos a la programación de la interculturalidad y la representación de las categorías subyacentes. (c) Las reacciones de los alumnos frente a este proceso de categorización que ponen en cuestión las lógicas de la intervención de las ONG y muestran las paradojas de la interculturalidad como proyecto de intervención en las escuelas segregadas.

Autor

Rasskin Gutman, Irina

Título

“Identidad y alteridad en la escuela multicultural: una etnografía crítica”; director: Florentino Blanco Trejo, co-directora: María Luisa Martín Rojo.

Publicación:

2012

Universidad AUTÓNOMA DE MADRID. **Departamento de PSICOLOGÍA BÁSICA.**

Resumen

Esta tesis se sitúa en un espacio disciplinar fronterizo que toma como referentes teórico-metodológicos algunas de las propuestas de la psicología cultural (Cole, 1996; Bruner 1990/2002; Blanco, 2002; Valsiner y Rosa, 2007), la sociolingüística etnográfica interaccional (Goffman, 1981; Heller, 2006; Martín Rojo, 2010), el análisis crítico del discurso (Fairclough y Wodak, 1997; Martín Rojo, 2001; Blommaert, 2005) y la antropología postcolonial (Asad, 1972; Said, 1978; Appadurai, 1996; Willinsky, 1998). Nuestro principal objetivo es proporcionar una mirada comprensiva, al tiempo que transformadora, acerca de las estrategias y recursos discursivos e interaccionales utilizados en un contexto situado, por agentes sociales específicos, para la construcción de la identidad y la alteridad, así como su relación con los procesos de inclusión y exclusión social que esas identidades-alteridades generan. Para ello, a partir de una estrategia etnográfica crítica llevada a cabo durante el periodo 2004-2009, nos hemos acercado a la realidad cotidiana de un instituto público de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. De forma especial, nos hemos centrado en un aula multicultural de 2º de la E.S.O. y en las clases de Ciencias Sociales durante las sesiones dedicadas a la unidad de ¿Al-Ándalus? En este sentido, consideramos que la organización formal del pasado colectivo, tal y como ocurre en el aula observada, constituye un escenario ideal para el estudio de las políticas identitarias legitimadas por

la institución educativa, generalmente naturalizadas por la mayor parte de los participantes, que se ponen en juego a lo largo de la interacción escolar, así como de sus posibles efectos sociales. Asimismo, con el objetivo de comprender las condiciones de posibilidad a través de las cuales las prácticas discursivo-interaccionales registradas en el aula se han ido constituyendo y regulando históricamente, hemos ampliado nuestra estrategia etnográfica con una aproximación genealógica. Por un lado, hemos analizado distintas disposiciones legales y normativas ¿internacionales, nacionales y regionales, que vinculan la inmigración y la educación, especialmente aquellas medidas propuestas por la Comunidad de Madrid relacionadas con la atención a la diversidad cultural y la concreción de las mismas en el centro escolar estudiado. Por otro, hemos analizado el papel mediador del libro de texto utilizado en la clase de Ciencias Sociales. En definitiva, a través de este trabajo pretendemos contribuir a repensar las formas a través de las cuales se construyen identidades y alteridades, pues la toma de conciencia, tanto de la manera en que los actores sociales participan de las prácticas identitarias, como de sus potenciales consecuencias, ya es, en sí misma, transformadora.

Autor

Martínez Lozano, José

Título

“Interculturalidad y orientación educativa: recursos y herramientas para el asesoramiento y orientación al profesorado para la atención a la diversidad cultural en el aula”; directora: María Concepción Domínguez Garrido.

Publicación

2011

Universidad Nacional de Educación a Distancia. **Departamento de Didáctica, organización escolar y didácticas especiales.**

Autor

Medina Rodríguez, Juan José

Título

“Una investigación evaluativa: la casa-escuela Iqbal Masih. Una experiencia de iniciativa de padres en la educación no formal”; director: Manuel Lorenzo Delgado.

Publicación

2010

Universidad de Granada. **Departamento de Didáctica y Organización escolar.**

Autor

Fernández Solís, Jesús Damián

Título

“La educación no formal en medio abierto. La educación de calle. El tránsito de la figura profesional del educador de calle al educador social en la comunicación de Madrid”; director: Jorge Torres Lucas.

Publicación

2006

Universidad Pontificia de Comillas. **Departamento de Pedagogía.**

Autor

Márquez Martínez, Adriana Jeannette

Título

“Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural”, directora: Inmaculada Isabel Asensio Muñoz.

Publicación

2004

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Educación.** Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Autor

Iyanga Pendi, Augusto Calixto

Título

“Filosofía y política de la educación del África negra”; directora: Isabel Gutiérrez Zuloaga.

Publicación

1978

Universitat de València (Estudi general).

1.3.2.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Autor

Megías Martínez, Clara.

Título

“Estrategias participativas en arte y educación: un estudio de caso con adolescentes hospitalizados”; directores: María Acaso López-Bosch, Ana María Ullán de la Fuente y Manuel Hernández Belver.

Publicación

2012

Universidad Complutense de Madrid. **Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.**

Resumen

La presente tesis doctoral se enmarca en el Proyecto curARTE I+D. Diseño y desarrollo de materiales y actividades creativas y artísticas para adolescentes hospitalizados. Esta investigación se plantea como objetivo mejorar la calidad de vida de los adolescentes hospitalizados en la Unidad de Psiquiatría Adolescente del Hospital Gregorio Marañón a través de su participación en proyectos de arte contemporáneo. Tomando el trabajo de los terapeutas de la Unidad como punto de partida, la presente investigación tiene como principal objetivo la búsqueda de estrategias de Educación Artística que preparen a los pacientes para la vida fuera del hospital. Para ello proponemos la posibilidad de generar prácticas participativas como medio para trabajar el sentido de la responsabilidad y la conexión con el mundo exterior. La investigación se divide en dos partes: el marco referencial y el estudio de caso. En el marco referencial se exploran los tres ejes básicos de la investigación (salud mental, adolescencia y participación) a través de la obra de distintos investigadores y profesionales. Se trata de una selección de textos, imágenes, proyectos artísticos, entrevistas, etc. que servirán de base para el diseño de las 14 acciones artístico/educativas que conforman el estudio de caso. Para el diseño e implementación del trabajo de campo hemos contado con un equipo de artistas y educadores que nos han ayudado a explorar las posibilidades de las prácticas artísticas participativas en la Unidad de Psiquiatría Adolescente. Una vez concluido el estudio de caso proponemos una guía para artistas/educadores que quieran llevar a cabo proyectos con adolescentes hospitalizados y un método general para la creación e investigación en Arte y Educación.

Autor

Antúñez, Noelia

Título

“Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital “, directoras: María Acaso López-Bosch y Ana María Ullán de la Fuente.

Publicación

2008

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.**

Resumen

Las líneas de investigación del MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) llevan, en el año 2003, a la necesidad de formular teóricamente la metodología empleada en sus actividades destinadas a niños y adolescentes con el fin de facilitarles la comprensión de las artes plásticas. Como base para poder hacer esta formulación teórica, se realiza un repaso por las tendencias educativas aplicadas a la Educación Artística y a las actividades educativas desarrolladas en los museos de la ciudad de Madrid en busca de modelos. El contacto con los museos madrileños sirve para ser conscientes de la inexistencia de metodologías formuladas como tales en este ámbito, y de la necesidad de la aplicación de las denominadas metodologías radicales para romper

con una enseñanza que imita las formas de trabajo de la escuela sin tener en cuenta las diferencias entre esta y el contexto museístico. Partiendo de esta realidad y del trabajo de campo realizado durante tres años de diseño, implementación y evaluación de actividades educativas desarrolladas por el MUPAI, tanto dentro de sus instalaciones como en otros espacios como: La Casa Encendida, Fundación ICO o Fundación Telefónica, se formula teóricamente el Método MUPAI, especificando sus características y respondiendo a las preguntas: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿dónde enseñar?, ¿a quién enseñar? y ¿quién enseña? Finalmente, se proponen una serie de recomendaciones para la puesta en marcha de actividades educativas que tengan como objetivo, además de enseñar arte, hacerlo de forma efectiva y coherente con el contexto en el que se realice; exponiendo ejemplos de la aplicación de esta metodología en otros ámbitos como el hospitalario dentro del Proyecto Curarte.

Autor

Rifá Valls, Montserrat

Título

“Discurso, poder y subjetividad en el currículum, una etnografía crítica en el aula de educación visual y plástica de la ESO”; dirección: Fernando Hernández Hernández.

Publicación:

2003

Universidad de BARCELONA. **Departamento Didáctica y Organización educativa.**

Resumen

Este trabajo de investigación es una etnografía crítica que explora la matriz poder-saber y subjetividad en el currículum de Educación Visual y Plástica (EViP) de la ESO. El primer capítulo está dedicado a una reconstrucción del campo de los estudios críticos del currículum y de la sociología del currículum. En el segundo capítulo se desarrollan las principales conceptualizaciones a partir del diálogo con fuentes foucaultianas y bernsteinianas para definir el problema y los interrogantes de este estudio en torno a la matriz poder-saber-subjetividad, y se reseñan algunas investigaciones realizadas desde esta perspectiva. En el capítulo tercero, se exponen los referentes de una lectura postestructuralista crítica y feminista para la investigación del discurso, el poder y la subjetividad en el currículum, y se explicita el proceso de toma de decisiones que condujo al diseño y desarrollo de esta investigación etnográfica crítica en la escuela. Los cuatro capítulos restantes componen el trabajo de análisis de los datos, de este modo: se problematiza la EViP como saber oficial mediante la reconstrucción del contexto histórico-social a partir de detectar su régimen de verdad; se interpreta la red de relaciones de poder en el contexto de recontextualización del discurso curricular de centro, a partir de analizar la organización de espacios, tiempos y aprendizajes en un instituto; se analiza la selección del saber, la construcción del espacio y del tiempo de enseñanza en el discurso curricular de la EViP en una clase de 3º de ESO, así como la relación entre aprendizajes y regulaciones sociales; y se deconstruyen las políticas de identidad y diferencia en el discurso curricular de la EViP en el aula, viendo el poder como productor de subjetividad y alteridad.

Autor

Tafesse Gebre Marian, Mulugeta

Título

“Pintura Africana Moderna. Una indagación en el repertorio de las artes visuales del este de África, centrándose en los progresos en el arte de la mimesis”; directora: M^a Candelaria Hernández Rodríguez.

Publicación

2012

Mención europeo / mención internacional: concedido

Universidad de La Laguna. **Departamento de Dibujo, diseño y estética.**

Autor

Martínez, Sandra Aída

Título

“La piel como superficie simbólica. Procesos de transculturación en el arte contemporáneo”; directora: Asunción Lozano Salmerón.

Publicación

2008

Universidad de Granada. **Departamento de Pintura.**

Autor

Urroz Osés, Ana

Título

“Artivismo. Análisis y caracterización de las prácticas artísticas que colaboran en el desarrollo social de Internet”; directora: Laura Baigorri Ballarin.

Publicación

2005

Universidad de BARCELONA. **Departamento de Diseño e Imagen.**

Autor

Vera Cañizares, Santiago

Título

“Amanecer y/o atardecer en África. El creador y el espectador ante la obra conceptual”.

Publicación

1990

Universidad de Granada.

1.3.2.3 ACTIVISMO SOCIAL

Autor

Gomariz Acuña, Tomás Pedro

Título

“Dinámica de presión social a favor de la población inmigrante”, director: Jesús Ignacio Martínez Paricio.

Publicación

2004

Resumen

Esta tesis es un estudio de la lógica de desarrollo del movimiento cívico de solidaridad con la población inmigrante en España. Entre sus finalidades principales se destacan el conocimiento del proceso de conversión de los problemas de la integración social de estas personas en objeto del debate público y el posterior desarrollo de este en la esfera discursiva de la sociedad. El punto de partida fue la apreciación de la causa motora de este fenómeno: el desajuste existente entre la base legitimadora del orden existente y la realidad padecida por los sectores sociales más desfavorecidos. La evolución posterior, una dinámica que se colmaría con la institucionalización de la protesta. La presentación de esta investigación se ha realizado mediante una exposición que se divide en tres partes. La primera, la he dedicado a la presentación de los fundamentos académicos: la teoría y la metodología empleada. En la segunda, he procedido al análisis de los diferentes elementos concurrentes en este proceso: escenario y actores. Para conseguir una aproximación muy acertada he procedido, posteriormente, con la división de todo esto en cinco capítulos. Estos se corresponden con las diferentes etapas seguidas en el proceso. La primera está dedicada a los precedentes del fenómeno observado. En la segunda se analiza la génesis de la protesta. La tercera tiene como finalidad la comprensión de la mecánica de consolidación de las acciones cívicas de solidaridad. El análisis de la apertura del diálogo se efectúa en la cuarta etapa. El estudio de la institucionalización de la protesta, punto donde se debería haber culminado este proceso, se realiza en la quinta etapa.

Autor

Mesías Lema, José María

Título

“Fotografía y educación de las artes visuales: el fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado”; director: Jesús María Agra Pardiñas, co-director: Ricardo Marín Viadel.

Publicación

2012

Universidad de GRANADA. **Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical.**

Autor

García Mingo, Elisa

Título

“Ondas de Paz: el activismo mediático de las mujeres periodistas contra la violencia sexual en el Congo contemporáneo”; director: Francisco José Ferrándiz Martín.

Publicación

2011

Universidad de DEUSTO **Departamento: Antropología Social y Cultural.**

Autor

Pinto Mascareño, Raquel Mercedes

Título

“Los movimientos sociales y los marcos de acción colectiva que apoyan la lucha contra la precariedad laboral”, bajo la dirección de José Luis Álvaro Estramiana.

Publicación

2009

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Psicología.** Departamento de Psicología Social.

Autor

Baraja Miguel, Ana

Título

“El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos: un modelo de intervención para reducir el prejuicio”

Publicación

1992

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Psicología.** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

1.3.2.4 INMIGRACIÓN

Autor

Álvarez Benavides, Antonio

Título

“Procesos intergeneracionales de integración-marginalización y de (re)articulación de la identidad colectiva: aplicación al caso de la inmigración marroquí en la Comunidad Autónoma de Madrid”; dirigida por Alfonso Pérez-Agote Poveda y Michel Wieviorka.

Publicación

2012

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.** Departamento de Sociología V (Teoría Sociológica).

Resumen

Nuestro entorno más inmediato se ha transformado hasta hacérsenos en algunos casos irreconocibles debido a lógicas (macro y micro estructurales) que se escapan de nuestro entendimiento y sobre todo de nuestro control. La vida social no responde ya a los planteamientos clásicos que nos servían para reconocernos a nosotros mismos y a lo/s que nos circunda e interacciona con nosotros. Estas transformaciones, que conllevan necesariamente el replanteamiento de nuestra visión de la realidad social, afectan tanto a los individuos alejados de las ciencias sociales como a todos los trabajadores, estudiosos y científicos que tienen en la realidad social su fuente de trabajo e investigación. La globalización, más allá de los conflictos etimológicos que el término por sí mismo comporta, se ha configurado como el elemento explicativo aceptado por la gran mayoría de los individuos que da cuenta de las transformaciones sociales contemporáneas. Uno de los fenómenos más llamativos de esta nueva sociedad global es la movilidad: de mercancías, de dinero, de información y de personas. Aunque todos estos fenómenos están relacionados y no se pueden comprender uno sin el otro, quizá la realidad o transformación que los sujetos viven de forma más encarnada es la inmigración.

Autor

Rodríguez Monter, Miryam

Título

“El fenómeno de las migraciones internacionales: una perspectiva de estudio desde la psicología social y los valores culturales”; directores: María Ros García y José Luis Álvaro Estramiana.

Publicación

2008

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Psicología Social.**

Resumen

Las migraciones internacionales son uno de los fenómenos actuales más controvertidos dentro de los debates sociales y políticos. Es innegable que dicho fenómeno, se vive en Europa con cierto recelo y preocupación debido a sus consecuencias. Las personas que viven en Europa representan una gran variedad cultural y personal; las diferencias culturales y sociales afectan en gran medida a la propia diversidad de los valores occidentales, que se ven influenciados por los procesos migratorios que acontecen en toda Europa. El trabajo que representa esta tesis quiere centrar y destacar, la importancia que los valores culturales tienen en la explicación de la aceptación o el rechazo de inmigrantes en los diferentes países europeos de nuestra investigación. El estudio que presentamos está basado en el cuestionario realizado a través de la Encuesta Social Europea (2002), y del Cuestionario de Valores Personales de S. Schwartz (Schwartz, 1992, 2001). Finalmente, resaltaremos en las Conclusiones de nuestro trabajo, la importancia de los valores culturales como por ejemplo el valor Armonía o Igualitarismo, como objetivos a desarrollar en cualquiera de las iniciativas y políticas que en materia migratoria desarrolle la Unión Europea, con el fin de poder trabajar en las dificultades que la inmigración representa para Europa.

Autor

Martín Pérez, Sonia

Título

“La representación social de la emigración española a Europa (1956-1975)”; dirigida por Julia Varela.

Publicación

2012

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Sociología VI (Opinión Pública y Cultura de Masas).**

Autor

Vallescar Palanca, Diana de

Título

“Hacia una racionalidad intercultural: cultura, multiculturalismo e interculturalidad”; director: Graciano González R. Arnaíz.

Publicación

2000

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Filosofía. Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociología).**

Autor

Cerón Ripoll, Paloma

Título

“La inmigración de dominicanas en Madrid”; director: Rafael Puyol Antolín.

Publicación

1999

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Geografía e Historia.**

1.3.2. 5 ÁFRICA Y AFRODESCENDENCIA

Autor

Jímenez Sedano, María Livia

Título

“Los niños y niñas como creadores de estilos locales de etnicidad: una etnografía basada en la comparación de dos contextos”; director: Ángel Díaz de Rada Brun; co-director: Francisco Javier García Castaño.

Publicación:

2011

Universidad NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. **Departamento de ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL.**

Resumen

La tesis doctoral “Los niños y niñas como creadores de estilos locales de etnicidad. Una etnografía basada en la comparación de dos contextos” elaborada por Livia Jiménez Sedano tiene como objetivo describir el lugar que ocupa la etnicidad en la vida social de los niños y las niñas. Para ello se basa en el trabajo de campo realizado durante cinco años, entre 2002 y 2007, en dos contextos distintos: el primero, una serie de barrios de Madrid; el segundo, un barrio concreto de Andalucía. Una de las diferencias fundamentales entre ambos es que, mientras en Madrid la etnicidad aparecía a primera vista como algo irrelevante en la vida infantil, en el caso de Andalucía aparentaba ser algo extremadamente relevante en su día a día. La observación participante constituyó el núcleo duro de las técnicas empleadas, en una amplia diversidad de situaciones que iban desde la convivencia en el hogar con las familias, acompañamiento en las visitas a familiares, fiestas y celebraciones de distinto tipo, juego por las tardes con los niños en la calle, hasta situaciones de aula y patio escolar. También se realizaron entrevistas, historias de vida, grupos de discusión y análisis de documentación para triangular la información. Las conclusiones generales de la tesis se pueden resumir del siguiente modo: (1) la etnicidad no es el principio que estructura la vida social infantil, al menos en lo que a la agencia de los niños y niñas se refiere, sino que hay otros criterios funcionando, tales como la edad, los lazos de parentesco real y metafórico, la antigüedad en la cosa Nostra o grupo de socialización infantil de referencia, el habitus y los intereses políticos comunes. Por su parte, la administración escolar es el agente que opera la estructuración étnica más estable de todo el campo infantil. (2) La etnicidad sí es una trama simbólica que los actores sociales utilizan para crear sentimientos de pertenencia común; los agentes burocráticos, tal como los escolares, fracasan en su intento de fomentar estas pertenencias, mientras que en los campos domésticos los adultos tienen más éxito al tratar de hacer a los niños sentirse parte del grupo usando simbolización étnica. Los niños, por su parte, son extremadamente creativos en las manipulaciones y usos de estos símbolos. (3) La etnicidad también se convierte en un arma muy efectiva en las luchas de poder; en los campos burocráticos como el escolar, acaba siendo un arma de doble filo que los maestros nunca terminan de dominar y se vuelve en su contra. En los campos domésticos, los padres sí logran cierto éxito en la tarea de mantener la subordinación de los niños a los adultos, aunque no es perfecta. Y en los campos lúdicos, los niños tampoco se resisten a usar símbolos étnicos para lograr más poder y adhesión a sus luchas.

Autor

Cañete Jimenez, Carlos

“El origen africano de los iberos. Una perspectiva historiográfica”; director: Fernando Wulff Alonso.

Publicación

2009

Universidad de Málaga. **Departamento de Ciencias y Técnicas Historiográficas, Historia Antigua y Prehistoria.**

Resumen

La idea del origen común de las comunidades peninsulares y norteafricanas fue un paradigma central en el estudio de la historia hasta mediados del siglo XX. En los últimos años, desde disciplinas como la antropología, la prehistoria, la historia antigua o el arabismo, se ha planteado la necesidad de un análisis historiográfico que aporte las claves de la formación de dicho modelo. La presente tesis se ofrece como un estudio en profundidad de este paradigma desde el comienzo de su formación hasta su definitivo abandono. Hasta el momento, la explicación usual solía relacionar el modelo africanista con el inicio de una voluntad colonial hispana en el Magreb hacia finales del siglo XIX. Sin embargo, nuestro trabajo sitúa los primeros rasgos de este paradigma en las transformaciones políticas y epistémicas ilustradas. Su primera aplicación acompañaría al ejercicio intervencionista francés durante la primera mitad del siglo XIX y, en especial, a la serie de misiones científico-militares promovidas a lo largo del mediterráneo. Tras esto se evalúa la reproducción del paradigma desde las sociedades científicas relacionadas con los estudios antropológicos. En España, la apropiación del paradigma puede relacionarse con los grupos políticamente renovadores que promovían tanto la acción modernizadora de la nación, como el intervencionismo civilizador al otro lado del estrecho. Sumado a esto se encuentra su papel central como introductores de la ciencia antropológica que daba sentido a dicho modelo. De todo esto resulta una especial relación entre el africanismo y el pensamiento regeneracionista. Hacia final de siglo se estudia la relación del paradigma con las reflexiones acerca de la decadencia de la nación. Ya en el siglo XX se ofrece un panorama general de la aplicación del paradigma tanto en los estudios en la península como en los desarrollados en la administración colonial del protectorado. Por último, se trazan las objeciones que, desde los años 30, llevaron al definitivo colapso del modelo. Este hecho no solo estaría relacionado con la creciente decepción acerca de la política colonial, sino que acompaña a un cuestionamiento general de las ideas que daban sentido al proyecto político y epistémico iniciado en la ilustración y que llevó a una transformación de la comprensión de las sociedades.

Autor

Matsumori, Natsuko

Título

“Los asuntos de Indias y el pensamiento político moderno: los conceptos de “civilización” y “barbarie” en el nuevo orden mundial (1492-1560)”.

Publicación

2004

Universidad Complutense de Madrid. **Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos.**

Autor

Sanchez Molina, Raúl

Título

“Las imágenes de los Fang en los expedicionarios misioneros y africanistas españoles durante el periodo colonial”; directora: Paz Sofía Moreno Feliu.

Publicación

1998

Universidad Nacional de Educación a distancia.

Autor

Rodriguez Mourelo M. Belen

Título

“Autobiografía afro-americana: estudio sobre la identidad racial”; director: Félix Martín Gutiérrez.

Publicación

1997

Universidad Complutense de Madrid.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 OBJETIVOS GENERALES

Para construir un estudio coherente con la igualdad social, se marcaron unos **OBJETIVOS GENERALES** complementarios a los **OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN** que sirvieran de guía personal a la hora de enfrentar el contexto de trabajo, y que fueron utilizados para relacionar las opiniones, necesidades y propuestas del colectivo en cuestión con el planteamiento teórico-práctico de los talleres y experiencias planteados. Estos son:

- 1- Escuchar, observar y convivir con la experiencia real de los afrodescendientes en la educación española y demás contextos sociales que la afectan.
- 2- Detectar si se sienten satisfechos con su experiencia educativa, con el trato recibido en el aula y otros contextos educativos; o por el contrario, esta puede ser una experiencia traumática o discriminatoria, así como conocer su experiencia vital en el resto de contextos sociales que habitan.
- 3- Analizar si el trato discriminatorio en la escuela y otros contextos educativos puede influir sobre la falta de oportunidades sociales y conducir a experiencias traumáticas.
- 4- Exponer las características que debiera tener una educación satisfactoria que atendiera las necesidades de la población en su conjunto, teniendo en cuenta a las Comunidades Étnicas.
- 5- Descubrir si la **ETNOEDUCACIÓN** puede ser generadora del cambio social necesario para mejorar sus condiciones de vida, o las de los niños/as que viven situaciones similares.
- 6- Estudiar el papel que la **EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA** como metodología efectiva de aprendizaje puede jugar en la **ETNOEDUCACIÓN**.
- 7- Comprender cómo podemos vincular el **ARTIVISMO** y la **ETNOEDUCACIÓN** para solucionar los problemas anteriormente planteados en el diagnóstico.
- 8- Transformar, a partir de soluciones que acaben con las pautas educativas discriminatorias y promuevan el **CAMBIO SOCIAL**, desde el **CONTEXTO NO FORMAL**, pero también atendiendo a las carencias que se dan en el **FORMAL**, puesto que están interrelacionados.

1.4.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En respuesta a las preguntas de investigación se resolverán 3 aplicaciones de base para cada uno de los 3 conceptos clave a través de los cuales discurre esta investigación: **la etnoeducación** como herramienta, **el arte y la cultura visual** como contenido y **la educación artística contemporánea** como metodología. Estas aplicaciones base son generadoras de los **objetivos de investigación**,

por lo que respondiendo a las preguntas de investigación relacionamos estos objetivos con la hipótesis. Presento a continuación los objetivos de investigación. Nuestro proyecto trata de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, que como recordamos son las siguientes:

1.

¿Es la **etnoeducación** una herramienta eficaz para empoderar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

OBJETIVO 1:

Evaluar si la **etnoeducación** es una herramienta eficaz para empoderar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.

2.

¿Son **el arte y la cultura visual** un contenido significativo para fomentar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

OBJETIVO 2:

Evaluar si la **el arte y la cultura visual** son un contenido significativo fomentar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.

3.

¿Es la **educación artística contemporánea** una metodología revolucionaria para promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

OBJETIVO 3:

Evaluar si la **educación artística contemporánea** es una metodología revolucionaria para promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.

En consecuencia, nos proponemos:

OBJETIVO 4:

Obtener una serie de propuestas de acción educativa que hayan demostrado ser válidas a partir de las experiencias taller como promotoras del empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales a través de la etnoeducación, el activismo y la educación artística contemporánea.

1.5 METODOLOGÍA

1.5.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El método es lo que enseña a aprender (Morin, E. 1984:35).

1.5.1.1 INVESTIGAR: aprender desde el método

Analizar la realidad, investigarla, reflexionar sobre ella, implica hacerlo desde un **posicionamiento** muy concreto; puede ser consciente o inconsciente, pero, en todo caso, en un contexto científico, conviene hacerlo explícito. Por ello, nos acogemos a un paradigma y una metodología que desde el arte y la educación, quiere ser cualitativa.

Históricamente, la Ciencia ha puesto extraordinario énfasis en los procesos de conocimiento cuantitativo y a las Ciencias Sociales se les ha otorgado un “carácter blando”, que señalaba una imprecisión supuesta en la recogida de datos cuantificables. Esta perspectiva heredada de tiempos pasados, basada en un paradigma positivista, se concentra en los esfuerzos por cuantificar desde la estadística, a pesar de que, en tiempos más recientes, han surgido voces al margen, pensadores creativos y divergentes (Dewey, Lewin, Freire, Ibañez, entre otros) que cuestionan la supuesta veracidad de la cuantificación y reconsideran la validez de los datos aportados desde una óptica cualitativa (Guba y Lincoln, 2002).

La **investigación cualitativa**, también llamada interpretativa, es la alternativa más expedita de los investigadores sociales para interpretar y comprender la realidad social circundante. Esta estrategia de investigación ha adquirido una extraordinaria importancia en las décadas recientes, ya que los profesionales de las Ciencias Sociales han aceptado y valorado la rigurosidad científica de los métodos cualitativos. Cada vez son más los profesionales y los estudiantes dedicados a la labor de investigación en el contexto socio-educativo en búsqueda de información seria y completa sobre esta temática (Denis Santana, 2010).

El **paradigma cualitativo** (Melero, 2012) busca estrategias investigadoras contrapuestas al paradigma positivista, generalmente, en conflicto con las prácticas artísticas; considerando insuficientes las herramientas de observación y obtención de datos estadísticos, que excluyen el trasfondo de determinadas problemáticas que suceden en el ámbito social. Entre las críticas más destacadas al enfoque positivista y la investigación cuantitativa podemos encontrar las siguientes (Guba y Lincoln, 2002):

- **La separación de los contextos:** dado que no se profundiza en los entornos y características de las comunidades. En la investigación cuantitativa, tiende a estudiarse desde la generalidad.
- **La exclusión de significado y propósito:** dado que no se profundiza en las razones y consecuencias del comportamiento humano.
- **La disyunción de las grandes teorías en contextos locales y casos particulares:** dado que no se ofrece una descripción adecuada de “los otros”, los que están fuera de lo común, ni una crítica adecuada de nuestra propia cultura occidental (Marcus y Fischer, 1986).
- **La exclusión de la dimensión del descubrimiento en la investigación:** dado que no asumen la imposibilidad de objetividad, puesto que vivimos mediatizados por unos valores teóricos y sociales, y la propia relación investigador-investigado incide sobre el proceso.

- **La falta de determinación teórica:** dado que la teoría de “todos los cisnes son blancos”, se ve invalidada por la sola presencia de un cisne negro, lo cual la convierte en falsedad (Popper, 1968).

En cambio, los **métodos cualitativos**, hacen referencia a un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persigue dar una respuesta a aquellos problemas a los que se enfrenta cada investigación, otorgando una gran importancia a los sujetos de estudio y su contexto específico; acercándonos a la realidad inmersos en los grupos humanos, en las colectividades, convirtiendo el hecho social, ante todo, en un hecho colectivo (Duveger, 1996)

Si nos permitimos hacer una síntesis, podríamos decir que, mientras los métodos cuantitativos se enmarcan dentro de las teorías positivistas del conocimiento, los métodos cualitativos estarían relacionados con el paradigma relativista, la teoría crítica, la condición posmoderna, la postestructuralista y la deconstruccionista (Martínez, 2000). De acuerdo con esto, algunos de sus ejes conceptuales vendrían a ser: la realidad como narración (valor de lo subjetivo); la realidad como construcción colectiva (valor del contexto); la realidad como proceso socio-histórico (valor de lo contingente o de lo relativo). Atendiendo a estos ejes, la investigación se presenta como un modo de superar la dicotomía entre lo subjetivo y lo institucional, ya que intenta entender los contextos de actuación de los sujetos a partir de sus propias voces. Todo forma parte de la misma realidad: investigando las narraciones personales investigamos también los contextos y los procesos que han tenido lugar (Rivas Flores, 2009), así, otorgamos gran importancia a las voces que representan a la comunidad de estudio.

Es así que en esta investigación, consideramos focalizarnos en la solución de problemas reales tomando como base el valor de lo subjetivo, lo contextual y lo socio-histórico desde el arteeducación.

1.5.1.2 INVESTIGAR EN BELLAS ARTES: traduciendo los procesos humanos

El **arte** desde su dimensión social, marco de este estudio, y la imagen, como método de análisis ligado a la investigación, al que se le ha otorgado el valor de ser **catalizador de experiencias pedagógicas**; son el escenario para, desde un posicionamiento crítico, provocar transformaciones sociales en los contextos en los que se interviene (Rincón, Arnal, (et al.) 1995); por lo que hemos planteado las estrategias metodológicas de este estudio desde una óptica cualitativa y crítica, pero también, integrada, global, local, espiral, fragmentada, dinámica, comunitaria, cotidiana, mestiza... (Encina, 1999).

Trabajar desde el arte, trabajar a partir de la imagen, significa ser conscientes de que participamos de un **acto de representación** (Megías, 2011), pues este va acompañado de su propio discurso, discurso que los espectadores interpretan y los mediadores y arteeducadores, la mayoría de las veces, narran; sin hacer explícita la dimensión subjetiva que lo acompaña.

Independientemente de los códigos interpretativos, que existen, de ahí la importancia de la alfabetización visual; la capacidad evocadora del arte lo convierte en un elemento excepcional para posibilitar la construcción de discursos que pueden estar sujetos a la influencia de diferentes corrientes teóricas, paradigmas de pensamiento e incluso vivencias personales. Esto hace que al investigar desde las artes, surjan conflictos que apuntan hacia la ambigüedad de la multiplicidad de lecturas o la dificultad para la publicación en sistemas tradicionales (Eisner, 1997); sin embargo, una vez asumidas las características naturales al medio, observamos que esta cualidad imprevisible, inabarcable y múltiple, es similar a los grupos humanos y sus procesos, que ahora son sujeto y no objeto de estudio. Es Eisner (1997) quien enfatizará el uso de las técnicas que denomina “nuevas formas de representación” (cine, fotografía, relato...), (Megías, 2011), y reconocerá su capacidad para ampliar el conocimiento, favoreciendo la representación

de la propia experiencia, como **traductor**as de la empatía, la evocación, la complejidad o la pluralidad que pueden darse en una investigación.

Elkins (2005) reconoce **cuatro modelos básicos de investigación artística** (García Cano, 2013):

1. La investigación que informa sobre, o sustenta al, arte (desde la historia, la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología, etc.).
2. El arte y la investigación como disciplinas equivalentes (por sus posibilidades multidisciplinares y transdisciplinares).
3. El arte y la investigación como campos indiscernibles (arte como investigación, investigación como arte (Frayling)).
4. Las “Artes Aplicadas”. El arte integrado en la sociedad civil.

Toda actividad artística tiene un afán investigador al tiempo que una finalidad pedagógica (Megías, 2011). Desde esta investigación, creemos que el arte no sólo convive con las prácticas investigadoras, sino que es investigación, como propone Frayling, ya no sólo por su carácter interdisciplinar, pues atraviesa desde sus estrategias a otras disciplinas, sino que además es aplicado, en cuanto en tanto, forma parte irremisiblemente de esa sociedad civil. El investigador, que es a la vez artista, que es a la vez etnógrafo (Foster, 1999), colecciona materiales y vínculos con la propia comunidad; dejando de ser el objeto el centro del hecho artístico, sino el “encuentro”, que se adapta a las necesidades de los ciudadanos (Desai 2002; Megías, 2011), conquistando lo público, desde el barrio al centro social y cultural, alcanzando espacios para la participación.

1.5.1.3 INVESTIGAR DESDE LO CUALITATIVO: narrando la participación

Desde la **investigación cualitativa** pretendemos acercarnos a la comunidad de estudio (el colectivo afrodescendiente en España), sus circunstancias identitarias y necesidades pedagógicas en la educación formal, profundizando en el contexto y dando a conocer otras realidades, no datos cuantitativos; pues desde el inicio, hemos centrado nuestro trabajo en resolver conflictos pre-existentes y no en diagnosticarlos. Con esta intención, dentro de los **métodos cualitativos**, serán tomados como referencia estratégica fundamental para este estudio los siguientes tipos: los Métodos Cualitativos Etnográficos, el Método de Investigación-Narrativa y el Método de Investigación-Acción Participativa.

Los **Métodos Cualitativos Etnográficos** son los de mayor referencia para entrar a conocer un grupo étnico, racial, de gueto o institucional (tribu, raza, nación, región, cárcel, hospital, empresa, escuela, y hasta un aula escolar, etc) que forman un todo muy “sui géneris” y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales: las reglas, normas, modos de vida y sanciones son muy propias del grupo como tal. Por esto, esos grupos piden ser vistos y estudiados globalmente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación (Rivas Flores, 2009). De ahí que la investigación exija también esa visión global. Por ello desde el Marco teórico de esta tesis se ha llevado a cabo un **estudio en profundidad de la historia y circunstancias sociales de la comunidad afrodescendiente**. En la FASE 1, MARCO TEÓRICO, en la que se ha tratado de recopilar la mayor cantidad de información sobre la comunidad de estudio a **nivel macro** (historia, política, sociedad...) y a **nivel micro** (comunidad étnica en España, grupo concreto de trabajo, circunstancias individuales...) se han tenido en cuenta; especialmente, las estrategias etnometodológicas y el estudio histórico para diseñar las herramientas de recogida de información y acceso al grupo de estudio, teniendo en cuenta los factores que inciden sobre la configuración de un grupo social determinado, por lo que el Marco teórico es extenso y se aborda desde diferentes perspectivas en cada uno de los epígrafes.

El **Método de Investigación-Narrativa** es un tipo de investigación de carácter cualitativo que se interesa principalmente por las **“voces” propias de los sujetos** y el modo en que expresan sus propias vivencias. Se entiende que la realidad esencialmente es una construcción colectiva a partir de las narraciones de los que formamos parte de ella, por tanto solo podemos comprenderla desde su interpretación (deconstrucción, hablando en términos más precisos), (Rivas Flores, 2009). Esto justifica el respeto a las voces y el sentir del colectivo aquí investigado, por lo que sus opiniones y el resultado de las entrevistas, aparecen íntegros al final del texto, incluyendo palabras malsonantes fruto de experiencias relacionadas con situaciones de racismo o discriminación. A partir de los métodos de investigación narrativa, desde el estudio de casos y el método biográfico se ha desarrollado, con especial importancia, la FASE 2, las ENTREVISTAS; donde a partir de herramientas como la entrevista en profundidad, y también narraciones y conversaciones recogidas en el cuaderno de bitácora, además de la información visual que las acompaña, se llegaron a establecer las pautas que más adelante serían aplicadas a las experiencias taller. Estas pautas revelaban las necesidades educativas no resueltas sugeridas por la comunidad de estudio como contrapartida a los modos de hacer con los que no se habían identificado en sus vivencias educativas formales.

El **Método de Investigación-Acción** (participativa o participante, IAP) es el único indicado cuando el investigador no solo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo. En este caso, **los sujetos investigados participan como co-investigadores en todas las fases del proceso**: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planificación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema y evaluación posterior sobre lo realizado, etc, (Rivas Flores, 2009). Desde el comienzo de esta investigación, la labor de recolección de datos, puesta en práctica de talleres y propuestas de transformación, ha sido acompañada por algunas de las asociaciones más notables, así como a nivel individual, por miembros de la comunidad afrodescendiente de España. Desde la FASE 3, EXPERIENCIAS TALLER, se han aplicado las pautas sugeridas en las entrevistas como contrapartida a las experiencias no empoderadoras narradas. Estas propuestas en contrapartida, se pusieron en práctica en los talleres con el fin de evaluar su viabilidad y desarrollar así una guía docente que atacara el problema planteado en el diagnóstico con soluciones con las que también se identificaba la comunidad de estudio.



La **IAP** no es una técnica que se pueda incorporar en el programa, sino **un enfoque o una estrategia general de intervención** que se puede plasmar en muchas prácticas concretas que dependerán de la creatividad de los protagonistas y de las circunstancias presentes en cada caso (Colectivo IOÉ, 2003) por lo que aunque remarcamos la especial influencia que ha tenido sobre la FASE 3 de esta investigación, creemos que es troncal a todo el proceso.

Las primeras **formas de la IAP** surgen en el S.XIX y se van desarrollando a lo largo del siglo XX con un fuerte paréntesis en la dictadura franquista, como **investigaciones asociadas a proyectos de educación en formatos colectivos**; vinculadas a las corrientes socialistas y anarquistas, educación popular, educación obrera o campesina, en sociedades vecinales o sindicales, para adultos, para sectores desfavorecidos. Algunos antecedentes serían la *Escuela Moderna de la II República*, el *Colectivo*, las *Aulas de Cultura*, las *Universidades Populares*, el *Instituto Andalúz de Pedagogía Popular* con Manolo Collado, o los **movimientos de base y pedagogía de los oprimidos** en América Latina con Paulo Freire). Dewey J. y Lewin Y. K. defenderán la *Investigación-Acción* sin referirse todavía a la participación, como sí harán desde Mayo del 68: Lapassade, Segurier, Touraine. Será Jesús Ibañez, en España, quien introducirá principalmente su uso en el contexto universitario desde la *Investigación Social en Ciencias Políticas* o J. Fontana desde la *Historia Crítica*, visibilizándose su influencia en los 80 y 90 con el *Colectivo de Estudios Marxistas*, los movimientos antiglobalización (*Porto Alegre*, *Cabezas de San Juan*) o las *Consultas Zapatistas*, que unidos a la crítica del poder de Foucault y las pedagogías feministas, serán punto de arranque para colectivos españoles centrados en la investigación-acción participante, como *IOÉ*, *UNILCO*, *Waslala* o *La Verde*.

Estos antecedentes históricos serán marco de referencia para construir los **postulados de la investigación-acción participante**. Asumir los postulados de la IAP nos implica con:

- El trabajo con y para las comunidades.
- El análisis de la realidad social que nos afecta.
- La contextualización de los sujetos en su dimensión histórica.
- La relación dialéctica entre las necesidades (conocimiento producido) y la acción (propuestas de transformación).
- La transformación desde una pluralidad de técnicas: entrevistas, focus, mapeos, talleres creativos...
- La puesta en valor de la producción cultural de las comunidades, ya sea científica o popular.
- La práctica de modelos de comunicación multidireccionales y accesibles.
- La búsqueda de interacción entre sujetos individuales y sujetos colectivos.
- El planteamiento de objetivos que se van redefiniendo a lo largo del proceso.
- El proceso y la investigación como entes inseparables.

El fin principal de estas estrategias metodológicas no es algo exógeno a las mismas, sino que está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados y hacia la solución de sus problemas (Martínez, 2000).

1.5.1.4 DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA: las relaciones de poder

Todas estas prácticas son el resultado de **crisis sociales en los planteamientos de atención a las minorías y sectores populares**, que nacen precisamente de un creciente interés por las comunidades y los contextos locales, a los que se pretende evidenciar como actores y productores responsables de las acciones de cambio promovidas, siempre, desde sus propias necesidades.

Llegados a este punto, lo que sabemos es que los paradigmas son construcciones humanas, invenciones humanas sujetas al error humano (Guba y Lincoln, 2002) y que ninguna construcción intelectual puede ser incontrovertiblemente cierta. Desde las **teorías crítico-cualitativas** asumimos que la realidad es siempre manipulada por condicionantes sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género. El investigador y lo investigado están vinculados interactivamente en esta realidad virtual y mutante, influenciándose mutuamente, dándose una **dimensión intersubjetiva** (Madison, 2005).

Desde esta perspectiva crítica y dialéctica se intenta cambiar las estructuras históricamente manipuladas a partir de una conciencia más informada, para, como **intelectuales transformadores**, descubrir y excavar aquellas formas de conocimiento históricamente subyugadas que apuntan hacia experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva, vinculando la idea de comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza (Giroux, 1998), desarrollando un **altruismo investigador** (Rosa y Encina, 1999) fundamentado en el conocimiento de las relaciones de poder, de las estructuras económicas, sociales, étnicas y de género.

El propósito de la investigación es la crítica y la transformación de las estructuras (...) que limitan y explotan a la humanidad, iniciando enfrentamientos e incluso conflictos. El criterio para el progreso es que a lo largo del tiempo la restitución y la emancipación deben suceder y persistir. La defensa y el activismo son conceptos clave. El investigador juega el papel de instigador y facilitador, (...) el juicio acerca de las transformaciones necesarias debe reservarse para aquellos cuyas vidas se verán más afectadas por estas transformaciones: los mismos participantes de la investigación (Lincoln, Y. S. 2002: 133).

Trabajar poniendo el énfasis en las culturas populares significa situarlas en **el centro de los procesos de transformación**, reconocerlas muchas y diversas, con poder para cambiar el sistema, capacidad de adaptación al binomio local-global, alternativas a la cultura de masas; priorizando los tiempos y escenarios cotidianos, funcionando desde las formas de relación por encima de los contenidos, recuperando la verdad contenida en la experiencia (Encina, Domínguez, (et al.) 2011).

1.5.1.5 EL SUJETO EN PROCESO

¿Cómo conocer a “los otros” sin “los otros”?

En esta investigación se ha contado con la **participación activa del colectivo africano y afrodescendiente en nuestro país**, pero también con la participación y experiencia del colectivo afrodescendiente portugués y francés, por ser Portugal y Francia países de más tradición migratoria y mayor experiencia en contextos de interculturalidad. También han participado personas afrobritánicas, y afrolatinas, ya que los países latinoamericanos nos llevan la delantera en cuanto a reivindicaciones étnico-sociales y los representantes de su comunidad son miembros muy activos en España en su lucha por el respeto de los derechos civiles.

Considerando las características del grupo de estudio (la comunidad afrodescendiente en España), la IAP y los métodos cualitativos, nos parecían la opción más pertinente para abordar este estudio, basándonos en la importancia que se le otorga a fundamentar teóricamente los contextos con los que se va a trabajar (de ahí la amplitud del Marco teórico de este estudio), donde se establece un diálogo permanente entre el observador y lo observado (Melero, 2012), siendo los propios sujetos implicados los que verbalizan las problemáticas e impulsan el cambio, **¿cómo investigar a los otros sin los otros? ¿cómo no partir de un nosotros?** Es, en este caso, el **investigador o investigadora**, investigadores; **un facilitador de procesos**, un actor más que contribuye a producir el cambio, tratando de **mover la realidad hacia un estado posible**(Ibañez, 1989), alentando al grupo a definir sus necesidades y buscar satisfactores, lo cual genera un **proceso de intercambio y construcción colectiva del conocimiento** que puede provocar acciones de cambio (Encina, 1999).

La IAP implica un estudio profundo de la realidad, la comprensión del individuo que a su vez forma parte de lo colectivo, que es protagonista, interactivo, comunicativo (González, 2002), nos sucedía como a Montse Rosa y Javier Encina (1999), estábamos buscando una metodología que se adaptara al proceso, que pudiera ser transformada por la gente que participa, pero que al mismo tiempo sirviera para **abrir caminos hacia donde dirigirse**; que nos implicara de forma colectiva en la toma de decisiones e incidiera en **la capacidad de los sujetos para autogestionar sus propios espacios de reflexión-acción**, asumiendo que una investigación también está mediatizada por las relaciones de poder que los individuos establecen.

“...¿no será lo que llamamos “poder” el nombre de un contexto que permite que algunos de los miembros de un sistema definan qué va a ser válido como realidad para todos los miembros del sistema?” (Packman, M., 1991: 86).

Esto supone sumergirse en las vivencias, problemáticas, tiempos en los que se desarrollan las comunidades con las que se trabaja, suponiendo esto, un proceso de adaptación por parte de los investigadores al ritmo y los modos de resolver y solventar las situaciones que en un momento dado se pueden plantear, **asumiendo los recursos y los liderazgos propios de la comunidad** (González 2002), pues la situación de partida no debe ser solamente el conocimiento del proceso educativo o de investigación, sino más importante y fundamental, el **sentimiento de pertenencia** que se crea con respecto a la comunidad, donde se siente ser parte de la gente (Caraballo, 2003; Melero, 2011), lo que implica reciprocidad y compromiso en convivencia con los sujetos investigados (García y San Martín, 1989).

Cabe preguntarse como investigadores, quiénes serán los sujetos que van a formar nuestra **comunidad de estudio**, de la que nosotros formaremos también parte. Dentro de un colectivo de estudio podemos distinguir entre las **minorías activas** (líderes políticos o grupos de incidencia dentro de la comunidad), que generalmente asumen una participación más consciente e implicada, pues se ven a sí mismos como impulsores de las mayorías; **otros afectados** por el diagnóstico (individuos, asociados o no), que pueden ser simpatizantes, indiferentes o incluso oponentes del proyecto; y los **investigadores**, que, en todo caso, desde la óptica que aplicamos, deben estar comprometidos con los colectivos que investigan y deseosos de cambios reales. Esta comunidad de sujetos que participan en la investigación se enriquece en el conocimiento mutuo y el intercambio de estrategias de transformación, contagiándose en la práctica, contextualizando las problemáticas a partir de **fertilizaciones cruzadas** entre las técnicas de investigación y los instrumentos de visibilización, que nacen de la confianza que surge del trabajo en común. Tomando a Domínguez, Encina, (et al.), como referencia, consideramos que para trabajar desde la colectividad hay que tener muy presente:

- **Que debemos evitar la elitización de los sujetos:** no centrarnos en grupos que acaben siendo homogéneos y poco representativos del colectivo en cuestión.
- **Que debemos evitar la participación exclusiva de los técnicos:** responsables y personal de apoyo que en ocasiones asumen roles por encima de los propios afectados.
- **Que debemos evitar la exclusiva centralización de las instituciones:** que a veces suprimen la autonomía de algunas organizaciones de base que trabajan a pie de calle.
- **Que debemos evitar las diferencias dentro del propio grupo:** favoreciendo la participación democrática de todos los agentes implicados sin distinciones de poder.

Otras metodologías del campo de lo social, distribuyen a la gente por categorías abstractas, separando a los individuos de sus comunidades, omitiendo todo contacto, sin recoger su complejidad, los investigadores no inmersos en contexto suelen hacer juicios de valor sobre el colectivo al que van a estudiar condicionados por el modelo social imperante. No se puede hablar de necesidades formales de los colectivos desde una perspectiva ahistórica, estableciendo relaciones asimétricas que invalidan todo acto empoderador (Domínguez, Encina (et al.) 2011). Estos son generalmente excluidos de los sistemas de decisión y gestión de la política social,

es la lucha permanente de las minorías contra el tutelaje, el paternalismo, la apropiación, la exclusión, la dependencia, dándose el caso de que las propias instituciones sociales convierten el bienestar de las mismas en subsidiario de su propia intervención, convirtiendo los problemas a su modelo operatorio (Gaulejac, Bonetti y Fraise, (1989); Colectivo IOÉ, (2003).

Se trata de cambiar este modelo pregunta-respuesta por el de conversación, reivindicando el carácter subjetivo del conocimiento, resituando desde una perspectiva dialéctica la capacidad de conocer como característica de la condición humana, en un trasfondo práxico, la construcción democrática de la sociedad (Rosa y Encina, 1999), ante la incompetencia del Estado, por sí solo para acabar con la desigualdad, poco contundente en su respuesta a las demandas de determinados sectores sociales, en una realidad que se fragmenta y produce incesantemente nuevos conflictos y nuevos movimientos (Utzig (1996); Encina (1999).

1.5.2 PEDAGOGÍAS INVISIBLES Y MÉTODO DAT

1.5.2.1 EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN sus fases

El método **DAT** (Detectar, Analizar, Transformar), desarrollado por **Clara Megías**, miembro también del colectivo **Pedagogías Invisibles** y aplicada por los miembros de este, no pretende ser una receta, sino que supone una guía técnica que nos permita cuestionarnos el acto pedagógico en sí y nuestras maneras de resolverlo, es un método para realizar una cartografía (Acaso, 2012), que en todo caso puede ser sustituble por otras. En esta investigación se ha utilizado el DAT para extraer conclusiones del MARCO TEÓRICO que permitieran plantear algunas propuestas de acción que se resolvieran en el MARCO PRÁCTICO. A partir de esta metodología podemos diseñar, de forma eficaz, desde nuestro discurso transformador en el aula a la investigación que aquí nos ocupa.

Entendemos por **DETECTAR** descubrir todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y reflexionar sobre aquellos en los que no habíamos reparado. Cuando estás acostumbrada a un entorno, las capas de lo anodino y la repetición te hacen percibir lo que te rodea como normal, esto impide que te plantees quién decidió que tu aula fuera así y por qué. (Megías; Acaso, 2012), u el contexto con el que estamos trabajando.

Para **ANALIZAR** debemos tener en cuenta los elementos que configuran el discurso, esto es según Pedagogías Invisibles: la violencia simbólica, el currículum opaco, el lapsus psicológico, la direccionalidad y la performatividad analizadas en el Marco teórico; elementos que se pueden consultar en detalle en Megías y Acaso (2012).

Por último, para **TRANSFORMAR**, trazamos un plan de actuación, siempre implicando a los verdaderos protagonistas del acto pedagógico, los estudiantes o “no-estudiantes” (Piscitelli, 2010), u participantes del colectivo en cuestión.

El método DAT (Detectar, Analizar, Transformar) ha sido aplicada a la estructura general de todas las fases de esta investigación como herramienta de organización y deducción que contribuyera a clasificar los datos recogidos y transformarlos en propuestas. A través de este proceso organizativo-deductivo y teniendo en cuenta los Métodos Cualitativos de Investigación, se partió del Diagnóstico inicial del problema que vino a configurar la Hipótesis, íntimamente ligada a la búsqueda de información teórica y al contacto con la comunidad de estudio. Teniendo en cuenta las Preguntas de investigación y los Objetivos, se fueron recogiendo los datos que iban confirmándose y trasladándose de una fase a otra del proceso, evaluándose por fin en su puesta en práctica en for-

ma de propuestas conceptuales y metodológicas a través de las experiencias taller que dieron lugar a la guía docente que se plantea en las Conclusiones y Aportaciones, una vez comprobada la hipótesis inicial.

Con el fin de evaluar la problemática señalada en el Diagnóstico y presentar un modelo de cambio social en formación trans-cultural, esta investigación consta de tres fases fundamentales y diferenciadas en cuanto a su construcción de partida, basadas en el **método DAT** (Acaso, 2012: 116), desarrollado por Clara Megías, e implementado en las actividades realizadas por el colectivo Pedagogías Invisibles, así como en el análisis conceptual resultante de cada uno de los apartados. El diseño de una investigación siempre estará condicionado por aquello que queremos saber. Por ello será importante tratar de responder, dentro de la comunidad de estudio y durante el proceso de investigación, a las siguientes preguntas:

FASE 1-DETECTAR

DIAGNÓSTICO COLECTIVO:

TOMA DE CONTACTO CON EL CONTEXTO DE TRABAJO ¿qué?

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN-HIPÓTESIS ¿por qué?

OBJETIVOS ¿para qué?

PROFUNDIZACIÓN EN EL MARCO TEÓRICO ¿qué sucedió antes?

Detectar el diagnóstico del problema y su relación con la hipótesis de investigación a través de la toma de contacto con el campo de estudio en sus tres vertientes. La etnoeducación: a partir del estudio del marco teórico, de numerosas publicaciones, libros e investigaciones relacionadas con la presente; la recogida de imágenes, documentos u opiniones; y el contacto directo con el grupo de estudio y sus reivindicaciones. El activismo: a través del estudio de dicha disciplina y la elaboración de un archivo de artistas africanos y afrodescendientes. La educación artística contemporánea: a partir del contacto profesional y educativo con el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes y el colectivo Pedagogías Invisibles.

FASE 2-ANALIZAR

PROFUNDIZACIÓN EN EL CONTEXTO DE TRABAJO:

ENTREVISTAS ¿quienes?

RECOGIDA, ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS ¿a quienes?

DISEÑO DE PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN ¿cuánto? ¿cuándo? ¿dónde?

ELABORACIÓN DE PROPUESTAS ¿cómo?

Analizar, contrastar y reflexionar desde la información extraída de las entrevistas realizadas a los sujetos de la investigación -es decir, la comunidad afrodescendiente en España-, en relación a su experiencia educativa en la enseñanza formal, que revelen posibles carencias en torno a la educación y aborden la problemática subyacente desde el contexto no formal como alternativa educativa; la literalización de resultados a través de mapas conceptuales y estudio de categorías; y el diseño de los talleres que se implementaran en diferentes contextos no formales, así como su posterior análisis.

FASE 3-TRANSFORMAR

PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO:

EXPERIENCIAS TALLER-PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN ¿cuáles?

EVALUACIÓN: DESDE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

¿etnoeducación? ¿artivismo? ¿educación artística contemporánea?

ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES ¿qué ha sucedido ahora?

APORTACIONES Y RETOS DE FUTURO ¿desde dónde podemos transformar?

Transformar a través de la realización de talleres, dinámicas, mediaciones y formaciones documentadas, se van a determinar unas propuestas de acción frente a la problemática detectada en las entrevistas previas, aplicada en las experiencias prácticas, y analizada con posterioridad desde distintos contextos educativos no formales -tales como asociaciones, centros sociales o espacios de arte emergente-, que se visibilizarán en las Conclusiones de esta investigación, junto con algunas propuestas de cambio a modo de Aportaciones.

El diseño de esta investigación parte de una extensa búsqueda filosófica derivada del marco epistemológico aquí presentado que nos lleva del estudio en profundidad del mundo africanodescendiente y su expresión en la educación formal española, a la búsqueda de alternativas viables centrándonos en una educación artística contemporánea no formal, que incida positivamente sobre la resolución de las problemáticas desde la etnoeducación y el artivismo.

1.5.2.2 HERRAMIENTAS DE LO SOCIAL: metodología aplicada

Las herramientas en una investigación participativa se plantean desde **vínculos horizontales** que permitan la inclusión reflexiva, evitando estructuras cerradas que no puedan ser modificadas durante el proceso, por lo que para la obtención de los resultados se han utilizado **herramientas de corte cualitativo**, teniendo en cuenta la búsqueda de formas de participación efectiva y el diálogo como estrategia para construir **significado común a los interlocutores** (Bohm, 1996; García Cano M., 2013), utilizando la narración como vehículo para la creación de significado (Bruner; Belver, 2005; Megías, 2012). De todas las que existen se han aplicado las siguientes:

-FUENTES EXTERNAS Y MATERIAL BIBLIOGRÁFICO: que construyan el marco teórico, a través de enciclopedias, libros, novelas, exposiciones, proyectos artísticos, investigaciones, catálogos, videos, revistas digitales, artículos, redes sociales... , en el CUADERNO DE BITÁCORA, en VIDEOS Y FOTOS.

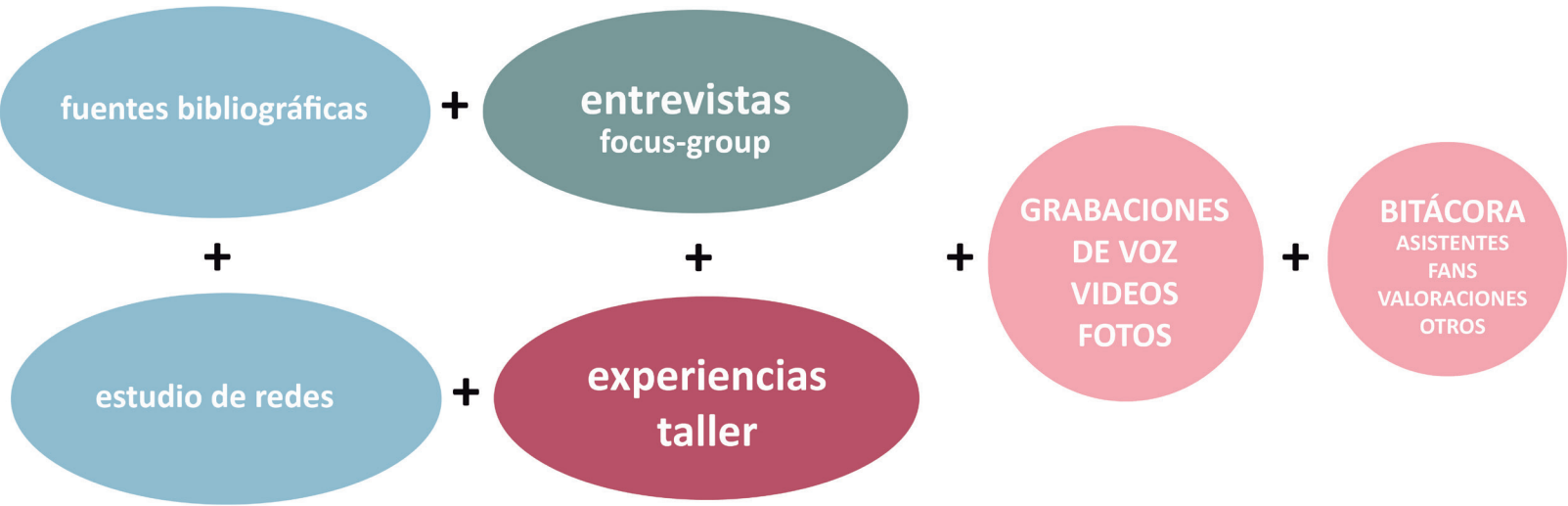
-ESTUDIO DE REDES, MAPEOS, OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA PARTICIPANTE, VISITA A INFORMANTES CUALIFICADOS, ASAMBLEAS: que registran las interacciones, expectativas, motivaciones, perspectivas..., de la comunidad de estudio, en el CUADERNO DE BITÁCORA, y en FOTOS.

- **HISTORIAS DE VIDA, ENTREVISTAS, FOCUS-GROUP** (libres, semiestructuradas, focalizados,...): que quedan registrados a partir de narraciones que son posteriormente mapeadas, analizadas y categorizadas a partir de conexiones semánticas y relacionales, en las GRABACIONES DE VOZ, VIDEOS Y FOTOS.

- **EXPERIENCIAS-TALLER:** desarrolladas a partir de las cuestiones a abordar planteadas en las entrevistas o focus, y como contrapartida a las necesidades en estas planteadas; diseñadas y evaluadas a partir del CUADERNO DE BITÁCORA, GRABACIONES DE VIDEO Y FOTOS.

Se plantea la recogida de datos a lo largo de toda la investigación, siendo en cierto modo, la evaluación final, propiedad de la comunidad de estudio, a raíz del papel desempeñado por las personas y colectivos participantes, que establecen conexiones de significado junto a los investigadores a partir de unos criterios de organización, sujetos a la tabulación, comparación, análisis y síntesis de los datos extraídos y registrados durante todo el proceso.

Desde esta metodología, se busca generar un **conocimiento emancipatorio** (Habermass, 1982) que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades pero sin identificar un patrón instrumental transferible o aplicable a otros contextos generalizando las conclusiones (Megías, 2011), sino reflexionar sobre la experiencia desde **modelos de conocimiento adaptables y accesibles** a otros colectivos.





2.

MARCO TEÓRICO

YO SOY EL OTRO



Portada:

Parks G, 1947.

Dr. Kenneth B. Clark conducting the “doll test” with a young male child.

Recuperado:

<http://theredlist.com/kid>

<http://www.gordonparksfoundation.org/>



2. MARCO TEÓRICO... 68

YO SOY EL OTRO

2.1 ETNOEDUCACIÓN... 72

**2.1.1 Discriminación y trato racial en el imaginario colectivo:
conocimiento del miedo... 72**

**2.1.2 Convivencia intercultural; la escuela de la calle:
la contraescuela... 112**

**2.1.3 La experiencia de la diferencia; afrodescendencia hoy:
construyendo identidades... 144**

**2.1.4 Personas afro entre el profesorado y educación
intercultural: each one teach one-cada uno enseña a uno... 178**

2.2 ARTIVISMO... 201

**2.2.1 Representación de personas afro en los contenidos del currículo y
otros medios educativos: la mala educación... 201**

**2.2.2 Representación de personas afro en los medios de comunicación
y la sociedad: pero si Occidente no es racista... ¿no?... 232**

2.2.3 Educación Artística Contemporánea: hacer la rEDUvolution... 256

**2.2.4 Crítica social a través del arte y la cultura afro:
we still have a dream... 280**

2.3 EN CONCLUSIÓN... 316



2.1 ETNOEDUCACIÓN

2.1.1 DISCRIMINACIÓN Y TRATO RACIAL EN EL IMAGINARIO COLECTIVO

CONOCIMIENTO DEL MIEDO

En este apartado introductorio vamos a trabajar sobre el concepto de racismo y el porqué de su existencia y desarrollo hasta nuestros días. Qué implicaciones tiene para la convivencia entre las diferentes comunidades étnicas hoy, en la escuela y para la sociedad que seguimos construyendo.

Un domador de circo consigue mantener a un elefante aprisionado porque usa un truco muy simple: cuando el animal aún es una cría, amarra una de sus patas a un tronco muy gordo. Por más que lo intente, el pequeño elefante no consigue soltarse. Poco a poco, se va acostumbrando a la idea de que el tronco es más poderoso que él.

Al hacerse adulto, y dueño de una fuerza descomunal, basta con rodear con una cuerda la pata del elefante y amarrarla a una estaca, ya que no intentará soltarse, porque recuerda que ya lo intentó muchas veces y no lo consiguió.

Al igual que los elefantes, nuestros pies también están amarrados a algo pequeño; pero, como desde niños, nos acostumbramos al poder de ese tronco, no osamos hacer nada. Sin saber que basta un simple gesto de coraje para descubrir toda nuestra libertad.

(Coelho P., 2002 A: p. 68).

Portada: IMAGINARIOS COLECTIVOS DEL RACISMO Y ESCUELA
Rockwell N., 1964. Norman Rockwell Museum, Stockbridge, Massachusetts
The Problem We All Live With. Detalle.
Recuperado: <http://www.nrm.org/>

2.1.1.1 DEFINICIÓN DE RACISMO: ORIGEN, CONSTRUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN

Exacerbación del sentido racial de un grupo étnico especialmente cuando convive con otro u otros. Según la doctrina racista, solo las razas consideradas superiores tienen capacidad de mando, de organización y de iniciativa. Preconiza la separación de las razas, o segregación racial.

(Enciclopedia Salvat, 2003).

El racismo suele estar estrechamente relacionado y ser confundido con la xenofobia, es decir el “odio, repugnancia u hostilidad hacia los extranjeros”. Sin embargo, existen algunas diferencias entre ambos conceptos, ya que el racismo es una ideología de superioridad, mientras que la xenofobia es un sentimiento de rechazo, aunque de alguna manera ambos sentimientos pueden combinarse. Por otra parte, la xenofobia está dirigida solo contra los extranjeros, a diferencia del racismo que incluiría también a individuos de la misma nacionalidad, pero con características físicas que les distinguen de sus co-nacionales. El racismo también está relacionado con otros conceptos con los que a veces suele ser asociado, como el etnocentrismo, los sistemas de castas, el clasismo, el colonialismo, el machismo e incluso la homofobia. Conceptos todos ellos, de alguna manera, interrelacionados pero no siempre sinónimos. Las actitudes, valores y sistemas racistas establecen, abierta o veladamente, un orden jerárquico entre los grupos étnicos o raciales, utilizado para justificar los privilegios o ventajas que posee el grupo dominante.

Como se puede observar, ya en las definiciones de racismo, este es un concepto que está estrechamente ligado al reparto de poder. Para entender mejor como opera el racismo, debemos atender a su evolución histórica y comprender hasta que punto está ligado a la esclavización y sometimiento del “otro”, siguiendo un modelo de expolio económico.

Para nosotros y nosotras, ese algo pequeño que amarra nuestra pata, son las convenciones sociales (lo que yo llamaría, co-ficciones sociales o ficciones comunitarias), expresadas a través del gesto, los ritos, la construcción del espacio, la palabra (ya sea oral u escrita), la imagen... Tienen el poder de hacernos juzgar aquello que desconocemos. Somos animales sociales y muchas veces nos guiamos por el movimiento masivo y no por la interacción personal. En el mundo de la comunicación, pocas veces tenemos información de primera mano... Siempre caminamos con una pantalla de presuposiciones y datos que nos advierten lo que son y no son las cosas, sin que tengamos oportunidad de comprobarlo por nosotros mismos.

Dado que la realidad nos llega mediada en un gran porcentaje -ya que solo una parte de nuestra experiencia es empírica y no abstracta-, la realidad es para todos, una construcción. Teniendo esto en cuenta, debiéramos preguntarnos quién construye esta realidad. Cuando la información que obtenemos sobre las cosas nos llega a través de otros, ya sean personas u dispositivos de comunicación, no estamos siendo totalmente dueños de dicha construcción.

Si queremos ser protagonistas de nuestra propia experiencia deberíamos posicionarnos como individuos críticos y cuestionar la veracidad de clichés y estereotipos. Un **cliché u estereotipo** es un pre-supuesto que se repite con cierta frecuencia, pero eso no lo muestra como más verídico, sino como más masivo, más utilizado, que tiende a reproducirse de manera social. Esta sería una de las pantallas que nos impedirían conocer la realidad de primera mano.

A lo largo de la historia convivimos con determinados anatemas, conductores del devenir social que configura las épocas. Uno de los anatemas con que convivimos en la actualidad es “la realidad migratoria”, pero lo cierto es que pocas veces la población autóctona y la población migrante se relacionan de manera no mediada, es decir, real, lejos de estereotipos y clichés sobre lo que es “el otro”. Sí, “el otro”, el propio léxico divide a la población en opuestos. La razón del éxito en la confrontación de opuestos y la utilización de estereotipos, debemos buscarla en los intereses a los que sirven.

¿Cómo podemos juzgar al “otro”, acercarnos con la intención de que nos deje de ser ajeno sin neutralizar esta realidad mediada? ¿Y a qué intereses sirve esta? Empecemos por averiguar como surge esa idea despectiva del “otro” y deduciremos a quién beneficia y por qué debemos desecharla para vivir de una manera más real y justa. Para ello estudiaremos cómo surge el racismo, qué es y por qué se produce. Antes de pasar a revisar la historia, es bueno conocer la opinión de algunos expertos africanistas que aportan definiciones al concepto de **estereotipo, prejuicio y discriminación racial**.

La Intolerancia se fundamenta en el **prejuicio**, un juicio previo que está basado en generalizaciones defectuosas e inflexibles (**estereotipos**). Puede ser dirigida al grupo como un todo o a un individuo como miembro de dicho grupo. Entre sus manifestaciones destacan el rechazo y exclusión del diferente, la subalternidad o categorización de inferioridad del considerado distinto y el etnocentrismo o consideración de superioridad cultural o étnica de un grupo frente a otros. Un conocimiento defectuoso, alejado de la realidad científica y sustentado en una dinámica prejuiciosa puede conducir, desde la difamación de personas y colectivos hasta su exterminio, como en repetidas ocasiones nos muestra la historia de la Humanidad. Entre los prejuicios básicos que alimentan la cultura del odio y la intolerancia se sitúan el racista, xenófobo, antisemita, islamófobo, sexista, homófobo y otros, que niegan la igual dignidad de las personas. En general, el rechazo a lo diferente, la heterofobia, es la fobia a aquello que es distinto.

RACISMO

Recibe el calificativo de racismo cualquier actitud o manifestación académica, política o cotidiana que suponga afirmar o reconocer de forma explícita o implícita, tanto la inferioridad de algunos colectivos étnicos como la superioridad del colectivo propio. También, la justificación de la diferencia racial es ya una expresión de racismo, pues el uso del concepto de RAZA -muy antiguo en la cultura occidental- carece de sentido, como afirman la biología molecular y la genética de poblaciones. El racismo adopta formas diversas en distintos países, en función de la historia, cultura u otros factores sociales. Como nexo común suele conllevar discriminación, segregación social, rechazo a la cultura y a los valores ajenos, practicando abiertamente el hostigamiento o violencia hacia la víctima o su colectivo. Sus expresiones más criminales se muestran en el esclavismo, el holocausto, el *apartheid* o la limpieza étnica.

XENOFOBIA

Es otra manifestación de la Intolerancia como el racismo y este calificativo se utiliza generalmente para describir la hostilidad frente a personas que proceden de otros lugares o países, a su cultura, valores o tradiciones. Es un prejuicio etnocentrista que cursa con antagonismo, rechazo, incompreensión, recelo y fobia contra grupos étnicos a los que no se pertenece. El prejuicio permite a la mayoría étnica o colectivo étnico dominante arbitrar medidas discriminatorias contra otras realidades étnicas.

ISLAMOFOBIA

Fobia al Islam. Es una de las peores lacras de nuestro tiempo, una expresión de intolerancia extrema hacia los musulmanes. Nuevo concepto que recoge la denuncia de Naciones Unidas sobre el prejuicio que identifica el Islam con amenazas graves conocidas, sentando las bases para un fanatismo que justifica la agresión a los musulmanes por el solo hecho de serlo. La peligrosa y conocida “hipótesis” del choque de civilizaciones esta profundamente alimentada de islamofobia. El secretario general de la ONU, Kofi Annan, ha alertado reiteradamente sobre el peligro de la islamofobia para la democracia y la convivencia mundial”.

(Ibarra E., 2003).

En cuanto al **ESTEREOTIPO**, algunos de los autores de referencia de este texto nos dan las pautas para definirlo:

El ser humano es un constructor, no necesariamente de palacios y templos, pero sí de símbolos y de jerarquías sociales.

(Iniesta F., 2009: p. 32).

(...) el estereotipo es una imagen mental simplificada acerca de un grupo de gente que comparte ciertas cualidades características... El poder simbólico supone la capacidad de intervenir en el transcurso de los acontecimientos para influir en las acciones de los otros y crear acontecimientos reales, a través de los medios de producción y transmisión de las formas simbólicas. Las instituciones religiosas, educativas y mediáticas son sus agentes.

(Sendin J. C. , 2009: p.p. 45-47).

El inconsciente colectivo, sin que sea necesario recurrir a los genes, es simplemente un conjunto de prejuicios, de mitos, de actitudes colectivas de un grupo determinado.

(Fanon F., 2009: p.p. 164-165).

Espacios no conocidos rellenos de imágenes monstruosas... El estereotipo sirve para amoldar esa región desconocida al mapa de lo conocido; y reforzar aquello que lo conocido piensa sobre sí mismo en relación a lo desconocido... mezcla de realidad e invención. Mito del África impenetrable de Selva, Caníbales, fiebres, calor, tribus primitivas y magia negra... donde los grandes conquistadores no llegaron... Las imágenes también están formadas por historias visuales que representan diversas perspectivas, diversas necesidades, así como diversos grados de conocimiento e ignorancia entremezclada.

(Catalá J. M. , 2009: p.p 66-67).

Los prejuicios, como los estereotipos, se asientan en nuestra predisposición a la categorización, a simplificar la realidad social. Ya en 1922 Walter Lippman se refería a los estereotipos como “dibujos en nuestra cabeza”. Generalizaciones erróneas, que se mantienen de forma rígida y cuya lógica conviene desvelar. Años después Gordon Allport (1954/1977) definiría el prejuicio como una actitud negativa (hostil y desconfiada) hacia una persona que pertenece a un grupo concreto, simplemente por el hecho de pertenecer a dicho grupo, asentándose en una generalización errónea y rígida. Responde a la tendencia, en el pensamiento humano, a la categorización, a simplificar y ordenar el medio social. La categorización sería el primer paso, el responsable de la división entre el “nosotros” y el “ellos”. Le seguiría la discriminación evaluativa en la definición del “nosotros” como mejores, en comparación con la definición del “ellos”. La costumbre y el desconocimiento mutuo contribuyen a la permanencia y transmisión de los prejuicios y estereotipos.

(Cea D´Ancona y Vallés S., 2011: p.352).

2.1.1.2 BREVE HISTORIA SOBRE EL RACISMO Y LA IDIOSINCRASIA BLANCA

2.1.1.2.1 La “limpieza de sangre” entre españoles: el siervo o el esclavo

Existen diferentes teorías y momentos históricos, según los autores, que sitúan la aparición de un sentimiento racial discriminatorio hacia el otro. Los primeros imperios como Egipto, Grecia, Roma o Babilonia (**Fig. 1**), ya sometían a otros pueblos y tomaban a aquellos como botín de Guerra, así fueran blancos, negros o de cualquier otra tonalidad de piel. Pero está claro que en Europa,

y fundamentalmente en el caso de España -puesto que anteriormente no era una nación como tal-, la aparición concreta de una noción racial de “otredad” o como se llamaría entonces de “limpieza de sangre”, sucederá durante la llamada “Reconquista”. Los Reyes Católicos ponen en marcha entre 1492 y 1501 políticas de uniformidad religiosa destinadas a controlar y limitar la práctica del Islam en la recién creada España. Esta hasta entonces y desde la conquista Omeya en el 711, había permanecido bajo dominio musulmán, por lo que el país, participaba de esta mayoría religiosa. Aunque se vivió cierta tolerancia que variaría según las épocas. Españoles pero musulmanes, hijos de siglos de mestizaje por tanto, convivían con el creciente avance político y religioso del cristianismo desde el Norte.

Bajo el mandato de Isabel y Fernando se concedieron amplias atribuciones en la persecución de la disidencia y las costumbres no lícitas al tribunal de la Fe. La expulsión de los **moriscos*** en 1609 y la exigencia de títulos de “limpieza de linaje o sangre”-el español reconocido como cristiano viejo sin mezcla con moros, judíos o negros- fueron creando las condiciones perfectas para la intolerancia a la diferencia y la ostentación del poder por parte de “una jerarquía social que encontraría natural la esclavitud de los excluidos de procedencia infame” (Piqueras, 2011) y que, mediado el siglo XVII -época de decadencia política y económica-, fueron la semilla que derivó en el racismo anti-africano moderno en paralelo al máximo desarrollo del modelo económico esclavista de las colonias de ultramar.

La doctrina de la “limpieza de sangre” se empleó inicialmente para discriminar a los españoles con ascendencia de judíos o moros y más tarde, para legitimar la procedencia noble de aquellos españoles que pretendían asentarse en América. Tras los decretos de expulsión de los judíos (1492) y moros (conversión forzosa 1502; expulsión de moriscos 1609) y las consiguientes conversiones aparecieron tanto en corporaciones estatales como privadas. Es el caso de los ***estatutos de limpieza de sangre**, que hacían los prejuicios de ascendencia todavía más restrictivos, por ejemplo en la carrera militar o el funcionariado público.



Fig. 1: AFRICANOS EN LA ANTIGUA GRECIA

Autor desconocido, Reino de Trajano-Grecia Romana. Agora Museum, Atenas.

Black Woman with Coiffure. Detalle.

Recuperado: <http://www.imageoftheblack.com/>

Después de siglos de convivencia era muy difícil determinar la procedencia originaria, debido al mestizaje, así como a las conversiones y la ocultación de la herencia a través del cambio de nombres, apellidos y blasones. Hubo una gran profusión de la

heráldica, la onomástica y los títulos de pureza, que borraban antiguos lazos con las comunidades excluidas, marcando el inicio del prejuicio racial, e incluso racismo, hacia la comunidad de origen.

Muchos, al convertirse, adquirieron nombres de flora, como Castaño, Olmo, Encina, Palma, Robles, Granado/Granados. Esta clase de apellidos también fueron adoptados por judíos conversos. Otro indicio para identificar un apellido con origen árabe es que termine en AIN o IAN. La mayor parte de los apellidos indican nombres de lugares de procedencia, por ejemplo: Alcaráz, Alcalá... Otros apellidos de origen árabe en España son: Bennasar, Bernácer, Adsuar, Bolufer, Boluda... En cuanto a los apellidos terminados en **-ez**, existen diferentes teorías, lo que parece claro es que corresponden al apelativo de parentesco “hijo de”, como podría ser **-son** en la cultura anglosajona, **-ov** en la eslava, y que en portugués se traduciría como **-es**. En el caso de España, vemos que en ocasiones apellidos procedentes del Norte la sustituyen por **-iz**. Parecen existir dos teorías fundamentales sobre esta procedencia. Algunos reconocen la terminación **-ez** como procedente del latín **-is**, adoptada por los visigodos como **-ez**, y otros creen ver en ella un origen árabe-andalusí, basándose en el uso de la **Z**. Si hiciéramos caso de esta última teoría, apellidos como Martínez o Álvarez podrían determinar una lejana herencia andalusí, aunque otros como López, Sánchez, o Hernández, son derivados de nombres godos como Lope, Sancho o Hernando. Todo ello daría fe de que aún hoy sigue el mestizaje de antaño, aquel que tanto empeño mostraron en borrar los reinados y gobiernos siguientes, hasta llegar a las Dictaduras de la Europa Moderna, que realzarían con especial énfasis la idealización de la pureza de la raza.

A diferencia de la Antigüedad -que no hizo distinción de procedencia y admitía la reducción a la esclavitud por deudas de los ciudadanos de Atenas o Roma-, el sometimiento personal en la modalidad que estamos acotando, en la Edad Media y con posterioridad desde el siglo XVI al XIX, descansó en el concepto de la otredad. El esclavo legítimo es alguien distinto, ajeno a la civilización y la religión propias, un bárbaro (el extranjero no asimilado, en la acepción primigenia, carente de las costumbres civilizadas de quien clasifica), un pagano, un renegado, en su caso, un prisionero obtenido mediante una guerra justa, alguien que hubiera resistido haciendo uso de la violencia a la fe verdadera, en guerra contra los bárbaros (desprovistos de razón) y con quienes con sus pecados hubieran desafiado la ley natural (García Añoveros, 2000: p. p.136-142; Piqueras, 2011: p. 46).

Anteriormente, la relación entre las dos religiones, costumbres y culturas, en ocasiones dejaba paso a intercambios pacíficos de ideas y mercancías, también humanas, como era el caso de los esclavos u **sklaus**, término que proviene de la palabra **ESLAVO**, ya que los había de las más diversas procedencias: rusos, tártaros, circasianos, armenios, griegos, moros, negros o eslavos. Antes del **siglo XIII** eran conocidos como **servi/siervos**, sometidos a una legislación y prácticas diferentes. Anteriormente los vencidos en guerras y contiendas eran integrados en una especie de servidumbre señorial, pero no esclava, ya que la explotación del sujeto como recurso económico no indicaba su posesión total como individuo.

Legalmente, el esclavo era considerado una mercancía que el dueño podía vender, comprar, regalar o cambiar por una deuda, sin que pudiera ejercer ningún derecho u objeción personal. La servidumbre era algo menos opresiva. Los siervos eran trabajadores agrícolas legalmente vinculados a un lugar de residencia y labor, que estaban obligados a cultivar y cosechar la tierra de su señor. Poseían parcelas para su propio sustento y el de su familia, pagando al señor una parte de las ganancias. Tenían derechos legales,

***moriscos:** Designación que recibieron los mudéjares en España desde comienzos del s. XVI al ser obligados a convertirse al cristianismo. ***mozárabes:** Dícese del cristiano que vivía entre los musulmanes en la España de la Reconquista, en territorio musulmán. ***mudéjares:** Dícese del musulmán que, sin cambiar de religión, quedaba como vasallo de los Reyes Cristianos. La reconquista cristiana en la península ibérica trajo consigo la existencia de una minoría islámica que habitaba entre cristianos. Esta minoría vivía en barrios especiales o morerías con su propia organización y régimen jurídico. Pero mayoritariamente residía en el campo, conservando su religión, lengua, instituciones y costumbres, hasta su expulsión o conversión obligatoria (Enciclopedia Salvat, 2003).. ***La doctrina de la limpieza de sangre** fue un sistema de discriminación fundamentado sobre el pensamiento de Aristóteles, que apareció en el siglo XIV en la España de la Edad Moderna. El sistema estableció entre los españoles una diferenciación entre personas de sangre “pura” y personas a las que se les atribuía tener la sangre “impura”, “manchada” o “mezclada” con la población conversa de judíos o moros de España, creándose una diferenciación entre “cristianos viejos” y “cristianos nuevos”, descendientes de ciudadanos conversos.

no podían ser vendidos, podían heredar y legar propiedades o comprar su libertad. Estas prácticas se combinaron hibridadas de distintas formas a lo largo de la historia, ya que por ejemplo, en la Antigua Roma los siervos podían ser vendidos e intercambiados, y durante la esclavitud colonial, algunos de los patronos optaron por modalidades de servidumbre como modos de premiar a sus esclavos.



Fig. 2: LA APARIENCIA DE LA ESPAÑA MUSULMANA
Cärl Müller L. , 1878. Belvedere Palace of Viena.
Market in Caïro.
Recuperado: <https://goo.gl/NDr0BR>

La esclavitud en la Península (**Fig. 2**) comenzó justificándose al tomar prisioneros en las campañas de guerra denominadas como “cruzadas”, ya que se consideraba lícito esclavizar al “infiel”, enemigo de la “fe verdadera”. Por otro lado, la proporción de musulmanes mudéjares que seguían practicando el Islam y los bautizados moriscos recién convertidos al cristianismo, comprendían un 40 % de la población en el primer siglo después de la “Reconquista”. En 1601 se promulgaba un edicto que prohibía la presencia en la corte de esclavos no bautizados, restringía los movimientos de los que permanecieran y expulsaba de la misma a los de origen musulmán, que despertaban un creciente rechazo popular. Sin embargo, en el decreto de 1609 de expulsión de los moriscos se excluyó de España el Reino de Valencia -dónde eran uno de cada tres habitantes- a los que fueran de estado esclavo, que permanecieron en posesión de sus dueños (Piqueras, 2011), ya que estos representaban una proporción muy importante de la población.

Fernando el Católico obligaba únicamente a disponer de esclavos cristianizados educados y criados en Castilla. En 1518, Carlos I cambia de dirección y emprende las primeras expediciones para la trata de negros, dando lugar a la primera experiencia de esclavitud masiva, desde el Golfo de Guinea. Habían comenzado ya las campañas portuguesas en el África subsahariana, por lo que se sustituyó la servidumbre entre connacionales de distinta religión u origen por la esclavitud del propiamente extranjero. El racismo

aparece entonces como una realidad socialmente construida que tiene por fin justificar el sometimiento de un grupo étnico sobre otro y su control político y económico. A lo largo de la historia, las diferentes naciones han apresado y esclavizado a otras a las que caricaturizaban y calificaban de primitivas, crueles, ignorantes, de poca importancia, feas, pobres... Eran razones que hacían “necesaria o lógica” la conquista. Pero no es hasta el proceso de la Reconquista emprendido por los Reyes Católicos, cuando el racismo se convierte en un arma política de primer orden -alegando una superioridad racial y religiosa absoluta- para someter a los vencidos.

Todos estos antecedentes fueron derivando en la creación de un clima de superioridad racial del blanco y el cristiano sobre el negro, árabe o musulmán, que desembocará en el posterior concepto de **raza** que se utilizaría para justificar la esclavitud colonial y la dominación, la estereotipación y el racismo hacia los africanos y sus descendientes, reproduciéndose hasta llegar a nuestros días de muy diversas formas.

Para los europeos de finales del medievo, África podía ser un lugar extraño de riquezas insospechadas, de pueblos de rasgos sorprendentes en lo físico y/o en lo cultural, e incluso de sistemas políticos bien organizados y capaces de exportar oro, pero lo que no era ciertamente en el siglo XV era un lugar de guerras y horrores sociales. Por ese motivo Zurara, hablaba de los escasos africanos capturados como de gentes infortunadas casi de modo accidental, y perfectamente dignos de bautismo (Iniesta F., 2009: p. 20).

Más adelante, a cuenta del buen éxito obtenido, el racismo legitimado por la religión será el que posibilite la dominación del “nuevo continente” a través de la explotación genocida de la comunidad originaria que lo habitaba, la conquista, y la explotación de las riquezas del continente americano. El exterminio será tal, que los propios conquistadores deciden que necesitan mano de obra adicional para la extracción de riquezas y aprovechamiento del continente, dichos recursos debían sostener a la vieja Europa.

La actitud hacia el negro africano comprendió siempre desde el siglo XV, una valoración racial y racista que lo situaba en un plano de inferioridad moral e intelectual. Dentro de la misma, la facilidad o dificultad con la que se obtenía su sometimiento y disposición al trabajo llevó a establecer escalas. Posteriormente, el aclaramiento epitelial fruto del mulataje dio lugar a nuevas distinciones. Estas ideas pasaron de los esclavistas y los negreros a los estudiosos, hasta el siglo XX, pero su efecto fue mucho más profundo y duradero en las mentalidades, donde arraigaron prejuicios de los que el lenguaje únicamente nos muestra una huella gráfica, cotidiana y dolorosa... En el lenguaje de la época los grupos étnicos son presentados como tribales, y sus lugares de procedencia como tribus. El lenguaje políticamente correcto adoptado con la intención de evitar connotaciones históricas que resten complejidad social y grado de evolución a los pueblos, atrapados en un supuesto primitivismo que daba argumentos a sus captores, termina por anular la complejidad efectiva del grupo humano en cuestión (Piqueras J. A., 2011: p. p. 122-123).

Los portugueses, que ya tenían varios asentamientos de trata de personas y obtención de mano de obra esclava en África desde el S.XV -pues habían conquistado algunos territorios-, facilitan su venta, transporte y explotación por las principales potencias europeas, desde África a América, sería primero a Europa y posteriormente a las colonias. Bartolomé de las Casas fue el principal defensor del derecho de los indígenas americanos a su libertad, alegando su humanidad y buena disposición religiosa, por lo que propuso la trata de negros como sustitutivo del trabajo que antes hicieran. Los mismos argumentos que se utilizaron para defender la libertad de unos fueron utilizados para justificar el comercio de los otros, pues ninguno de estos autores -Vitoria, Sepúlveda, Torquemada o de las Casas- habló hasta más tarde de la inhumanidad de la esclavitud africana. Se hizo uso de las Sagradas Escrituras para teorizar sobre la división de la suerte de los hombres en la Tierra como un castigo por su maldad o bondad innatas, destinados a defender la trata.

Así, se decide sustituir a los Indios por Negros, a los que consideran más fuertes y resistentes, pues ya habían tenido contacto previo con el hombre blanco y las enfermedades que este podía transmitir. Antes de prohibir definitivamente la esclavitud de los Indios, estos llevaban tiempo siendo sustituidos por los otros. Las relaciones entre África y Europa habían sido constantes desde lo albores de la Humanidad, como así lo atestiguan algunas de las más variadas obras de arte de las diferentes épocas históricas, así como numerosos escritos. Algunas se sustentaron sobre la conquista de unos por los otros, y otras sobre el intercambio y las

alianzas políticas. Pero es a partir del siglo XV, tras la conquista de América y muy especialmente durante los siglos XVI y XVII, que empiezan a surgir una serie de tesis apoyadas en diferentes textos (religiosos, “científicos o pseudocientíficos”, filosóficos, políticos y antropológicos), dedicados a “reforzar positivamente” el sometimiento, esclavitud, explotación, denigración y abuso del hombre y la mujer africanos, así como de sus descendientes, con el fin de financiar el sostenimiento económico de las potencias y sus colonias en favor de los conquistadores. Para que tamaña crueldad fuera posible, había que convertirla en un propósito ideológicamente justo, piadoso, honorable, prospero, necesario e incluso compasivo, como así lo tratan de justificar algunos de los más reconocidos religiosos, literatos y teóricos de la época.

De la mano y del paliativo del otrocidio llegó al Nuevo Mundo la esclavitud de los africanos. Llegó para quedarse cuatro siglos. Más de doce millones de seres humanos, hombres, mujeres y jóvenes fueron transportados por el Atlántico en condiciones de hacinamiento, sed, hambre, enfermedad y terror psicológico, para ser vendidos en las Indias (Piqueras, 2011: p. 14).



Fig. 3: AFROEUROPEOS EN EL SIGLO XVII
Rembrandt H., 1661. The Hague Museum.
Two Moors. Detalle.
Recuperado: <http://www.imageoftheblack.com/>

2.1.1.2.2 El “otrocidio”: las castas coloniales

Desde el Renacimiento venía dándose un proceso de extraordinario esfuerzo de legitimación de la esclavitud a través de la interpretación intencionada de diferentes fuentes: Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás... Es bien conocida la versión de la historia bíblica de **Cam y sus hermanos*** y la maldición (mancha) que pesaría sobre sus descendientes, que fue muy utilizada, tanto por religiosos y literatos, como por políticos, ciudadanos y hombres de ciencias. O la aversión racista y sexista de Aristóteles, que presenta a los negros como “inferiores para el combate, al igual que las mujeres, por mayor o menor color” (Inieta, 2009). A través de la justificación hallada en los textos clásicos y religiosos, la Iglesia fue una de las principales protagonistas en la trata, tanto en la compra, como en la venta y uso de mano esclava. Para poder dar una apariencia moral a todo ello, se preocuparon de difundir una lectura racista de estos textos, autorizando así sus propias prácticas.

* Según esta **interpretación**, la Biblia indicaría que hay tres razas humanas, provenientes de los tres hijos de Noé: Sem, Cam y Jafet. De Sem descenderían los judíos y árabes; de Cam, los negros; y de Jafet, los blancos. Esta visión bíblica de la Humanidad dividida en razas se complementaba con la llamada maldición de Canaán, hijo de Cam, al que Noé condenó: “maldito sea Canaán, siervo de siervos será a sus hermanos” (Gén. 9:18-29 9:18-29). La interpretación racista de la Biblia, sostuvo que la maldición de Canaán fue una maldición de Dios a la “raza negra”, por la cual esta era condenada a servir a los blancos.

La opinión del Papa Pío II (1405- 1464), que equiparaba la trata de negros a un crimen, no fue tomada en cuenta. Posteriormente, religión y política formarían la más fiel sociedad lucrativa en torno a este negocio (es el caso, por ejemplo, de los Frailes Dominicos y los Frailes Jerónimos, que en 1515 pidieron “negros” a la Corona, para la explotación de sus haciendas). Portugal sería la primera en iniciarse, colocando factorías a lo largo de toda la costa africana. Lisboa se convertiría en el mayor mercado de africanos de Europa, le seguían Sevilla y Valencia. La creciente demanda provocaría una trata masificada y brutal. En 1493, Cristóbal Colón se ofrece para suministrar indígenas como mano esclava, al igual que estaban haciendo ya los portugueses con esclavos africanos. Es a partir de las protestas de algunos religiosos, antes hemos visto el caso de Bartolomé de las Casas, que se renueva la atención de los españoles hacia el comercio africano de esclavos desde Sevilla, donde ya se estaba produciendo. En 1518 Carlos I comienza a dispensar licencias para la trata transatlántica. El negocio es muy lucrativo para los comerciantes, los colonos y la Corona. Les llevan a La Española, Puerto Rico, Cuba, Yucatán y Panamá. De Panamá salen acompañando a los conquistadores del Perú, Chile y la región austral.

En poco mas de 200 años, la Europa Cristiana, había pasado de ver al negro como un humano exótico, al que convenía bautizar, a alguien esclavizable sin remordimientos por su evidente animalidad y carencia de alma (Iniesta F., 2009: p. 16).

En el siglo XVI se calcula que había en España alrededor de 58.000 esclavos. Uno de cada cuatro berberiscos era negro, posiblemente descendientes de esclavos comprados o sometidos por los árabes, después islamizados e integrados en la sociedad (Martín Casares, 2000; Piqueras, 2011). Aquellos que fueron transportados a las Américas vivieron una experiencia altamente traumática, no sólo por su esclavización sino por la privación de su condición humana, la desposesión de todo aquello que les era conocido, su territorio, sus familiares.... Se trata de un genocidio brutal que esquilmo a la población africana y que perduraría dejando una dolorosa huella en sus descendientes.

En su transporte, los esclavos eran desprovistos de todo derecho y suprimidas sus libertades antes de llegar a su destino, del que no volverían nunca. Algunos de ellos sufrían tal trance psicológico que los negreros lo dieron en llamar melancolía fija (Piqueras, 2011), un intento de suicidio por inanición, una profunda depresión que acabaría con la vida de al menos unas 280.000 personas. La situación en que eran transportados era tan lamentable, que muchos de ellos morían en el trayecto, por asfixia, las condiciones insalubres o la alimentación indebida, más los malos tratos y abusos -a los que las mujeres eran aún más vulnerables-, por lo que los tratantes incluían en cada viaje un gran número de ellos, contando con la pérdida económica de las bajas. Hacían distinción entre fardos flojos y fardos prietos (Piqueras, 2011). Algunos fardos prietos llevaban entre 500 y 800 africanos en sus barcos.

Hay documentos que demuestran la existencia de la esclavitud en España desde el siglo XI y su mantenimiento hasta los primeros años del XIX.

En el siglo XVIII en Cádiz, uno de cada cinco y a veces uno de cada tres niños ingresados en los hospicios de la casa cuna de Cádiz son descritos como mulatos o morenos entre 1710 y 1729, después del bautismo desaparece en los censos la mención al color: oficialmente han dejado de tener procedencia africana y esclava. (Stella A., 2000: p. 184).

Los medios por los que se podía poseer un esclavo eran tres: las campañas bélicas o “cruzadas”, la compra, o los descendientes de esclavos ya poseídos. Los esclavos son adquiridos tanto en la Península Ibérica como en las Américas por las clases nobles o los mercaderes con gran disponibilidad económica, que los destinaban a tareas domésticas o labores agrícolas. Los artesanos los emplean en los talleres, algunas mujeres también van a parar a los burdeles. Con el aumento de la oferta comienza a ser un privilegio no tan alejado para algunos. De 1487 a 1516 son desembarcados 1.100 africanos en España (Cortés, 1964; Piqueras, 2011). La esclavitud seguirá siendo tolerada en la Península hasta el XVII (**Fig. 3**).

En sus comienzos, la esclavitud no se asociará a una superioridad específica relacionada con el color, pero pronto comienzan a surgir estereotipos asociados a la figura del africano, destinados a legitimar el trato que reciben. Se les considera bárbaros, salvajes, primitivos, infieles, propensos a rebelarse, con tendencias paganas relacionadas con la brujería y el diablo...

Existe un mito sobre la supuesta benevolencia de la esclavitud católica, más propensa al mestizaje y también más humanizadora, por oposición a la esclavitud de herencia protestante anglosajona, más severa y separatista. Sin embargo, como sostiene José Antonio Piqueras, la falsedad de esta suposición puede medirse en tres constantes: la constante Vital, la constante de Resistencia y la constante de Rebeldía. Se argumentaba que el esclavo era vago por naturaleza. La realidad es que dosificaban sus fuerzas para así, alargar su vida. La esperanza de vida era de entre 15 y 20 años para los esclavos destinados a las labores más duras. Por otro lado, aunque la desproporción entre hombres y mujeres no favorecía la procreación, eran numerosos los abortos, pues la esclavitud se heredaba y muchos de los nacidos eran vendidos a otras plantaciones. La manera de someter a algunos era a través del “conuco”, trozo de tierra que se les concedía para que pudieran formar su propia familia, tuviesen su cultivo y pequeño ganado, así como la concesión de otros privilegios, bienes materiales o labores menos duras. Será esta una manera de obtener su sumisión que, sin embargo, no es muy habitual en las colonias hasta el siglo XIX, siendo más frecuente en el modelo anglosajón. El desacato se castigaba con azotes, cepo y grilletes. A los que huían se les conocía como **cimarrones***, que se reunían en pequeñas comunidades de fugitivos llamadas **palenques***, algunas de ellas llegaron a formar poblaciones más extensas que se mantenían en la clandestinidad. Así apareció, la figura del “rancheador”, que trataba de encontrarles y llevarles ante la justicia. Los ciudadanos participaban activamente en la búsqueda y captura, y los cimarrones, a la par que temidos, eran objeto de sátira. De esta forma se fomentaba el miedo y la denuncia, estrategias que aún hoy son utilizadas por los estados que persiguen a los “ilegales”.



Fig. 4: AFROESPAÑOLES EN EL SIGLO XVII
Velázquez D., 1620-1622, National Gallery Dublín.

La sirvienta de cocina o Mulata.

Recuperado: <http://www.heribert-graab.de/bild-text/ostern-velazquez.html>

La esclavitud negroafricana se reproducía a través de la herencia del color (**Fig. 4**), que los distinguía del grupo social dominante y más homogéneamente blanco o reconocido, al menos, como blanco. El mestizo, también sigue siendo reconocido como extranjero, al que además se le señala como bastardo. De esta forma la esclavitud y la condición de extraño se reproduce a perpetuidad. La palabra negro se utilizaba para hacer énfasis sobre la propia noción de esclavo, por lo que los negros libres pasan a ser reconocidos como pardos, mulatos o morenos, utilizando términos que “aclaraban” su condición racial y cubrirían para siempre el lenguaje de estereotipos racistas y eufemismos más racistas aún.



Fig. 5: RELACIONES DE MESTIZAJE EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVIII

Goya F., 1792. Museo del Prado, Madrid.

La Boda. Detalle.

Recuperado: <http://www.artehistoria.jcyl.es/v2/obras/941.htm>

Las “castas” o “cruzas” (mestizos, mulatos, castizos...) representan las variedades de mezclas entre las tres etnias: europea, indígena y negra, y sus descendientes. Sobre ellas se creó una sociedad colonial estratificada, que estableció un sistema de división social que impuso roles y privilegios entre las personas. Se consideraba que entre los seres humanos, un grupo de personas pertenecían a “razas puras” (blancos, indios y negros) y otros grupos eran “castas” o “cruzas”, como resultado de la concepción entre personas de diferentes “razas puras”. El régimen colonial buscaba desanimar al mestizaje, desvalorizando a las personas que eran “cruza” de razas puras.

Dentro de las “razas puras” también había distinciones con sus hijos nacidos en América, distinguiéndose a los españoles peninsulares y canarios (nacidos en España), de los españoles americanos o criollos (hijos de españoles nacidos en América). De modo similar, el negro nacido en África lo era del negro criollo nacido en América. Para las personas que eran “cruzas” o “castas” se estableció una detallada clasificación, con atribución de roles, derechos y obligaciones, detallados en los códigos penales con diferentes castigos y delitos dependiendo de la herencia genética del acusado/a; y creando denominaciones específicas para cada “cruza”: “mestizo”, “mulato”, “ladino”, “zambo”, “cholo”, “cuarterón”, “chino”, “osorio”, “salto atrás” o “tente en el aire”, con connotaciones que aún perviven en nuestro léxico. Es el caso de la denominación **mulato***, que aún hoy está muy extendida a pesar de su significación negativa.

El mestizaje fue un proceso prohibido y, al mismo tiempo, común y continuo pese a las consecuencias legales que conllevaba, y mayormente debido a las violaciones perpetuadas por los colonos y las uniones entre indios, africanos y mestizos. En muchos casos, se registraba a estos niños nacidos del mestizaje como “criollos” (**Fig. 5**). Para los indígenas y negros, el mestizaje era también

***Cimarrón**: Dícese del animal doméstico que huye al campo y se hace montaraz. Dícese del animal salvaje, no domesticado. Dícese del marinero indolente y poco trabajador. Dícese del esclavo que se refugiaba en los montes buscando la libertad. (Enciclopedia Salvat). Término que, como podemos ver, se asocia siempre a conceptos con connotaciones negativas.

***Palenque**: Terreno cerrado por una estaca para celebrar algún acto solemne. Poste liso y fuerte que sirve para atar animales. (Enciclopedia Salvat). Es también el nombre que se le da a la zona selvática entre México y Guatemala. Allí se refugiaron algunos de los primeros esclavos huidos, conocidos como Cimarrones, y allí reproducían su forma de vida anterior en libertad, dando lugar a poblados conocidos por este nombre. *mulato: Dícese del cruce imposible entre la mula y el toro. Aplicado a la persona nacida de negra y blanco, y al contrario.

un modo de acceder a una situación social a la que sus hijos nunca hubieran podido acceder por su clasificación racial. Este hecho dejaría innumerables consecuencias en el imaginario social de las Américas.



Fig. 6: PINTURAS DE CASTAS EN LA NUEVA ESPAÑA
Autor desconocido, S. XVIII. Museo Nacional del Virreinato (Tepotzotlán).
Recuperado: <http://goo.gl/dBB6hC>

En la práctica, se formó una sociedad caracterizada por una gran separación: la aristocracia blanca española (peninsulares y criollos) y el resto de la población, que se relacionó masivamente mediante matrimonios mixtos (**Fig. 6**). Mientras el prejuicio socio-racial de la aristocracia española fue en aumento, el resto de la población multiplicó las relaciones inter-étnicas para pasar a ubicarse generalizadamente en la casta de los “mestizos”, donde eran mayoría. Y todo ello, sin importar cual hubiera sido la pertenencia étnica de sus antepasados, haciendo desaparecer el antiguo sistema y uniformándose cultural y socialmente. No obstante, pervivieron multitud de connotaciones en torno a la procedencia, que promocionaban la división racial y la ocultación del verdadero origen. Hacia 1850 quedaban unos 70.000 esclavos africanos y descendientes de africanos en Hispanoamérica. A partir de 1800 la esclavitud cae en decadencia debido a la declaración de ilegalidad llevada a cabo por los principales potencias esclavistas, no así Portugal y España. Pero ya en esa época, las personas libres descendientes de africanos son mayoría en las principales ciudades coloniales, y los negros y mulatos libres superan en número a los esclavos en todas las regiones.

En la práctica, se formó una sociedad caracterizada por una gran separación: la aristocracia blanca española (peninsulares y criollos) y el resto de la población, que se relacionó masivamente mediante matrimonios mixtos. Mientras el prejuicio socio-racial de la aristocracia española fue en aumento, el resto de la población multiplicó las relaciones inter-étnicas para pasar a ubicarse generalizadamente en la casta de los “mestizos”, donde eran mayoría. Y todo ello, sin importar cual hubiera sido la pertenencia étnica de sus antepasados, haciendo desaparecer el antiguo sistema y uniformándose cultural y socialmente. No obstante, pervivieron

multitud de connotaciones en torno a la procedencia, que promocionaban la división racial y la ocultación del verdadero origen. Hacia 1850 quedaban unos 70.000 esclavos africanos y descendientes de africanos en Hispanoamérica. A partir de 1800 la esclavitud cae en decadencia debido a la declaración de ilegalidad llevada a cabo por los principales potencias esclavistas, no así Portugal y España. Pero ya en esa época, las personas libres descendientes de africanos son mayoría en las principales ciudades coloniales, y los negros y mulatos libres superan en número a los esclavos en todas las regiones.

Sin esclavitud, en las colonias españolas el capital habría sucumbido o, por lo menos, se habría contraído, reduciéndose a las pequeñas cantidades que cualquier individuo puede emplear con sus propios brazos (Marx k., 2000: p. 960).

2.1.1.2.3 Abolición: la trágica herencia colonial

La esclavitud formó parte de la trayectoria histórica de España durante más tiempo que en la mayoría de los países europeos (1518-1873), aunque de forma no reconocida y con la excepción de Portugal, último país en abandonar la trata clandestina. En este período, se esclavizó en torno a 7.000.000 de mujeres y hombres. Debido a esta circunstancia de opresión racial duradera, al esclavo -y por extensión al negro- se le atribuyen cualidades tales como la moral libertina, la maldad, la belicosidad, la promiscuidad, la desobediencia, la barbarie, la ingratitud, la falta de inteligencia, la infantilidad, la fealdad física o la propensión al suicidio, el asesinato, el robo, la embriaguez, la sensualidad y la ligereza. Todas ellas acrecentadas gracias a expresiones “supuestamente bienintencionadas” para aludir a determinadas personas negras a las que se les asocian comportamientos o actitudes “de blancos”.

El otro, al final, desde una fecha bastante temprana de la Modernidad, ha sido perfectamente definido por el color de la piel y los restantes rasgos fenotípicos que identifican la noción de raza. El esclavo africano era considerado un ser no asimilable por sus costumbres, vicios y carácter, cuya humanidad había sido puesta en duda por el mismo San Agustín, cuando no eran considerados descendientes de Cam y sobre ellos pesaba la maldición de Dios. Pero esa fue una lectura rescatada para justificar determinados usos. La asignación al negro de los atributos de la resistencia y la fortaleza, ausencia de razón y un sinnúmero de vicios, comienza en el siglo XIV, cuando todavía son vendidos y comprados en corto número en las ciudades mediterráneas. El desconocimiento, la fantasía medieval al servicio de la creación de temores, la concepción de planos jerárquicos en el orden social, político y religioso se traslada a la geografía, donde los hemisferios de norte a sur reproducen la proximidad al bien y al reino de los demonios poblado por seres deformes moral y físicamente (la hipertrofia de partes corporales y de los órganos sexuales pueblan los escritos bajomedievales) y sientan los fundamentos de la distinción entre humanidad -lo que después se califica de civilización- y bestialidad o barbarie (Plazolles, 2000: 51-54; Piqueras, 2011). El prejuicio se anticipa a la explotación. El conocimiento, cuando llega, no viene acompañado de una revisión de arquetipos. Antes al contrario, sirve al propósito de la esclavización masiva de la población. La arribada continúa de estos a la Península pronto se traslada a una representación pictórica y literaria, adornados de los peores vicios -desorden sexual, afición a la bebida, disposición al hurto y a la mentira, predisposición a la picaresca-, que no eran sino un reconocimiento de sus tácticas de supervivencia (Méndez, 2010 y Piqueras J. A., 2011: p. p. 48-49).

Todas estas calificaciones se incorporan a la psicología popular y se reproducen en la valoración de sus descendientes. De ahí que, gran parte de ellas siguen vigentes y en ocasiones, hasta los propios afectados se las aplican por la interiorización sensible de dichos prejuicios, lo que explica el racismo actual en países tan mestizados como República Dominicana o Brasil (**Fig. 8, 9, 10**).

En Europa, el Mal está representado por el negro... El verdugo es el hombre negro; Satanás es negro; se habla de tinieblas; y cuando se está sucio, se está negro, ya se aplique a la suciedad física o a la suciedad moral. Nos sorprendería, si nos tomáramos el trabajo de reunir las, la enorme cantidad de expresiones que hacen del negro el pecado. En Europa el negro, ya sea de forma concreta o simbólica, representa el aspecto malo de la personalidad. Mientras no se comprenda esta proposición, nos condenamos a hablar en vano sobre “el problema negro”. Lo negro, lo oscuro, la sombra, las tinieblas, la noche, los laberintos de la tierra, las profundidades abisales, denigrar a alguien; en contraposición a la mirada clara de la inocencia, la blanca paloma de la paz, la luz mágica, paradisíaca... Un hermoso niño rubio: ¡qué paz en su expresión, qué alegría, y sobre todo, qué esperanza! Nada comparable con un hermoso niño negro que, literalmente, es una cosa de todo punto insólita. No voy a repetirme sobre esas historias de ángeles negros. En Europa, es decir, en todos los países civilizados y civilizadores, el negro simboliza el pecado. El arquetipo de los valores inferiores se representa por el negro...

El Antillano tiene el mismo inconsciente colectivo que el europeo... Cuando desobedezco o cuando hago mucho ruido, me dicen “que no haga el negro”, eligiéndose como objeto susceptible de portar el pecado original. Para ese papel, el blanco elige al negro y el negro, que es un blanco también, elige al negro. El negro antillano es esclavo de esta imposición cultural. Tras haber sido esclavo del blanco, se autoesclaviza. El negro es, en toda la acepción del termino, una víctima de la civilización blanca... En el inconsciente colectivo, negro= feo, pecado, tinieblas, inmoral. Dicho de otra forma: negro es quien es inmoral. Si en mi vida me comporto como un hombre moral, no soy para nada un negro. De ahí, en Martinica, la costumbre de decir de un mal blanco que tiene un alma de negro... El chivo expiatorio para la sociedad blanca (basada sobre los mitos: progreso, civilización, liberalismo, educación, luz, delicadeza...) será precisamente la fuerza que se opone a la expansión, a la victoria de estos mitos. Esa fuerza brutal, de oposición, la proporciona el negro (Fanon F., 2009: p. p. 164-165).

El tráfico y explotación de esclavos (**Fig. 7**) contribuyó a que una España desprestigiada política y económicamente pudiera seguir manteniéndose como potencia media a partir del siglo XVIII. La esclavitud -respetada, impulsada, legitimada y aprovechada por la Corona- supuso un aval para la mejora de las infraestructuras coloniales y peninsulares: los transportes, las redes de circulación y saneamiento, las instituciones...



Fig. 7: PARADOJAS DEL SISTEMA ESCLAVISTA
Verdier M., 1849. Houston, Menil Collection.
Punishment of the “Four Pegs” Inflicted on a Slave.
Recuperado: <http://www.imageoftheblack.com/>

En 1777 se compra a los portugueses las islas de Fernando Po y los derechos sobre la costa de lo que hoy es Guinea Ecuatorial, donde se instalaron factorías para proveer de mano de obra esclava. Los sucesivos gobiernos auspiciaron la trata por el salto económico y el desarrollo excesivo de las ganancias que sirvieron para “levantar el país” y construir el imperio colonial. Aún siendo declarada ilegal desde 1820, y habiéndose firmado tratados que la prohibían con las potencias europeas que ya la habían abolido en sus territorios coloniales, en España se siguió produciendo, a pesar de las protestas abolicionistas, hasta 1867, cuando finalmente se prohíbe. Aunque en 1873 todavía se dirigió una remesa con 468.100 africanos. Al encarecerse la trata con su ilegalidad, las condiciones de los esclavizados eran aún más duras, pues primaba el aprovechamiento económico.



IMAGENES QUE REPRESENTAN AL NEGRO COMO ENCARNACIÓN DE LO MALO, EN ACTITUDES SATÍRICAS O DE SUMISIÓN

Fig. 8: Autor desconocido, XVI. Houston, Menil Collection.

Black spanish servant with flowers. Detalle.

Recuperado: <http://www.imageoftheblack.com/>

Fig. 9: Crivelli J., 1476. Saint Michael.

Arcángel con el Diablo bajo sus pies. Detalle.

Recuperado: <http://www.imageoftheblack.com/>

Fig. 10: Blake w., 1792.

Europa sostenida por África y América. Detalle.

Recuperado: <http://www.imageoftheblack.com/>



En 1870 las Cortes españolas aprobaron la Ley preparatoria de abolición de la esclavitud que había elaborado el Gobierno liberal-demócrata de Juan Prim. En 1873 la Primera República aprobó la abolición de la esclavitud en Puerto Rico. Finalizada la primera Guerra de la Independencia cubana, se aprobó en 1880 la Ley del patronato y en 1886 el Gobierno liberal de Sagasta declaró la esclavitud en Cuba extinguida. Los demás países de Europa y América la habían suprimido, como poco, veinte años antes. Brasil la abolió, sin embargo, en 1888. Y en las colonias, no fue hasta 1868 que se derogaron las leyes segregacionistas que limitaban los derechos civiles de los criollos bajo las antiguas “Leyes de Indias”, que hasta entonces era el código legal vigente tras la abolición de los “Estatutos de limpieza de sangre”.

(...) me parece caso duro hacer esclavos a los que dios y la naturaleza hizo libres.

(Cervantes M., *El Quijote*).

A partir de 1865 las presiones internacionales iban en aumento (los británicos abandonaron la trata en 1834). El embajador norteamericano en España insta a abolir la trata de forma inmediata y se crea la primera Sociedad Abolicionista Española. Sin embargo, la esclavitud no hubiese podido existir sin el apoyo de algunas navieras y ciudadanos estadounidenses en este último periodo. *El Arte de los Contratos* de Bartolomé Frías de Albornoz (1573) es la primera obra abolicionista en España, que condena la legalidad de la esclavitud. Algunos otros nombres resuenan en la historia del abolicionismo, intelectuales políticos y religiosos que lucharon contra esta práctica y que por ello sufrieron el desprestigio social y el descenso en sus carreras profesionales. Isidoro Antillón, Fray Epifanio de Moirans, Julio Vizcarrondo, Blanco White, Juan Valera, Práxedes Mateo Sagasta o el más conocido Emilio Castelar, son algunos de ellos.

(...) pedís que vengan los blancos a decidir la suerte de los negros, que vengan los amos a decidir la suerte de los esclavos, ¡ah! De los esclavos, libres sin ellos y sin nosotros; libres a pesar de ellos y de nosotros, libres contra ellos y contra nosotros; libres por hijos de Dios, por soberanos en la naturaleza, por miembros de la humanidad... Transacciones en lo referente a la propiedad! ¿Propiedad de quién? ¿Propiedad de qué? ¿Propiedad cómo? ¿Propiedad con qué títulos (Discurso de Emilio Castelar en las Cortes, 20 de Junio de 1870).

Sin embargo, era una actividad mayoritariamente aceptada (**Fig. 11**). Los esclavistas eran reconocidos como benefactores, creadores de civilización, urbanización, servicios, sistemas bancarios, industrias, ferrocarriles, navieras, inmobiliarias... Los tratantes eran hombres de negocios exitosos, que ascendían socialmente de forma fácil y rápida, llegando a emparentar con la nobleza, acumulando grandes fortunas que legarían a sus hijos, a las que todavía se las puede seguir el rastro, a través de sus posesiones y su ascensión social. Algunos de ellos pasaron a ser personas “respetables” del mundo de la política, que hoy dan nombre a calles, colegios e instituciones.



Fig. 11: RELACIONES DE ESCLAVITUD
Van Loo C., 1752. Hermitage, París.
La Sultane prenant du café. Detalle.
 Reduperado: <http://www.imageoftheblack.com/>

La Corona fue la principal beneficiaria, así como la Administración, que extraía una considerable suma de las tasas mercantiles para su propio beneficio. Parte de las ganancias se utilizaron para financiar el aparato militar y burocrático. Mercaderes, nobles y eclesiásticos también recibieron su parte. Los ciudadanos no querían saber de donde procedía la bonanza económica, aunque la mayoría de los países europeos ya habían abolido estas prácticas. Era una realidad alejada, de la que solo recibían beneficios, en el caso de los peninsulares. Y en el caso de los criollos, era su medio de vida insertado en unas relaciones raciales basadas en el desprecio al “otro”, que pudrían todo el ecosistema social. Las Ligas Nacionales, antiabolucionistas, que defendían su posición con argumentos “patrióticos”, mantuvieron su presión hasta la definitiva abolición en 1886.

Antonio Cánovas del Castillo, integrante de una de esas Ligas y entonces presidente del Gobierno de España (1896), afirma en el periódico francés *Le Journal* lo siguiente:

(...) creo que la esclavitud era para ellos, mucho mejor que esta libertad que sólo han aprovechado para no hacer nada y formar masas de desocupados. Todos los que conocen a los negros le dirán que en Madagascar, como en el Congo y en Cuba, son perezosos, salvajes, inclinados a obrar mal, y que es preciso manejarlos con autoridad y firmeza para obtener algo de ellos. Estos salvajes no tienen otros dueños que sus instintos, sus apetitos primitivos.

La esclavitud o genocidio africano acabo con las vidas de millones de personas que fueron desposeídas de su condición humana, minada su esperanza de vida y suprimida cualquier opción de prosperar más allá de su condición esclava. La esclavitud tuvo un papel primordial en el surgimiento de un sistema mundial capitalista, industrial y colonialista, favoreciendo el desarrollo del **comercio triangular*** -comienzo de la futura sociedad consumista- basado en la creación de consumidores-productores y la producción de excedentes. La mano de obra esclava era algo obsoleto dentro del nuevo sistema económico que se sobrevenía, aunque algunas de sus prácticas y modos de opresión seguirían perviviendo a través de estructuras laborales cercanas a la servidumbre.

Una vez ilegalizada la esclavitud, se inventaron nuevas formas de opresión y las potencias europeas se lanzaron al reparto de África. Después de todo, anteriormente, ya se habían estimulado las capturas interafricanas, el reparto de armas; fomentado guerras y divisiones étnicas; o roto acuerdos territoriales y de paz entre comunidades que hacían de la esclavitud un negocio más rentable. Gracias a esta debilidad provocada, la colonización del continente se presentaba como una tarea fácil. Solo quedaba repartírselo, lo que sucedió en la Conferencia de Berlín de 1885.

El impacto demográfico a largo plazo se ha estimado en 200 millones de habitantes sobre la población total que el continente hubiera podido tener en el año 2000. Sus consecuencias para la vida social y el desarrollo han sido inequívocas, al frustrar una evolución pacífica de las actividades. Sobre esas bases tuvo lugar en el siglo XIX el reparto y la colonización del continente con el pretexto de llevar civilización a los pueblos primitivos, cuando el primitivismo, auspiciado y recompensado en el pasado, dejó de ser lucrativo a los europeos... En 1886, el 7 de octubre accedieron a la libertad los últimos 25.000 patrocিনados africanos y descendientes de africanos, los últimos esclavos de Cuba y de los dominios españoles... Después... después quedaba en América una herencia de segregación y, salvo excepciones contadas, una culturaazonada de racismo que llevaría tiempo superar. Y en España, en España se daban pasos rápidos y firmes al encuentro del olvido (Piqueras J. A. , 2011: p. p. 122/251).

2.1.1.2.4 Racismo contemporáneo: la perpetuación de las estructuras de poder

Como ya hemos visto, las teorías racistas basadas en los textos bíblicos estuvieron ampliamente extendidas desde el siglo XVI, y se mantuvieron durante toda la época colonial, perviviendo de muy diferentes formas. Estas interpretaciones fueron frecuentemente difundidas e incluso mostradas a los jóvenes africanos por las autoridades coloniales y los misioneros católicos y protestantes a través de los libros escolares coloniales belgas durante la primera mitad del siglo XX.

Iba el buen Padre de pueblo en pueblo sin descansar un momento llegando hasta los últimos pueblos del sur de la isla en donde bautizó a varios y arrancó los ídolos que pendían del cuello de otros ya bautizados, a quienes los infieles trataban de curar de un modo tan tonto y supersticioso. Otro gallo les hubiera cantado a aquellos pobres enfermitos, si en vez de fetiches les hubieran puesto reliquias del gran siervo de Dios Antonio María Claret.

León García, *Cuadros Africanos, La Guinea Española*, 10 de Junio de 1911.
Estampas y Cuentos de la Guinea Española, Editorial Clan, Colección Ultramar.
(VV.AA, 1999: p. 208).

Sin embargo, no solo la religión trataba de difundir las teorías racistas. La ciencia, hoy conocida como “pseudociencia”, difundió el racismo biológico -nacido como ideología en el siglo XVIII- siguiendo con las ideas de las “diferencias de clase entre hombres”, promulgadas por la nobleza que quería combatir los nuevos privilegios a los que estaba accediendo la burguesía y con la pretensión de mantener las divisiones sociales.

***comercio triangular:** La trata de africanos dio lugar a un comercio denominado comercio triangular. Los barcos negreros zarpaban de Europa hacia África con mercadería que intercambiarían allí por esclavos, entonces se dirigían a América donde estos eran vendidos a los colonos. Con el producto de la venta compraban artículos como café, azúcar o algodón que vendían a un alto precio en Europa.

Hannah Arendt en *Los Orígenes del totalitarismo* (2006) afirma que el imperialismo europeo necesitó inventar el **racismo** como “la única explicación posible y la única excusa para su comportamiento criminal”. La colonización del mundo fue acompañada por una intensa propaganda racista y una multitud de “obras artísticas y literarias” que tenían por finalidad instalar el racismo como componente natural de la cultura humana.

A partir del avance de los imperios coloniales en todo el mundo, la cultura occidental desarrolló multitud de teorías abiertamente racistas y profundamente aceptadas por la población, en cuanto que exhaustivamente difundidas. A finales del siglo XIX, la Europa ilustrada cree que “el género humano se divide en razas superiores e inferiores” (L’ Enciclopedia Universalis incluía esta cita en un artículo denominado Razas, escrito por De Coppet).

Todas estas ideas, por supuesto, estuvieron al servicio de la empresa colonial. Josep Arthur de Gobineau, filósofo y diplomático francés, se considera el fundador de la filosofía racista como tal, aunque esta tendencia está presente anteriormente -como hemos podido comprobar en capítulos anteriores-, al menos desde el Medievo. En su obra *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas* (1853-1855), reclama la superioridad de la civilización nórdica, y alega que las grandes civilizaciones ya extinguidas lo hicieron porque entre ellas no había un predominio genético de la raza blanca y que su degeneración provino de las mezclas raciales.

El antropólogo haitiano Aténor Firmin publica en 1885 su tratado *De la igualdad de las razas humanas* en respuesta a las afirmaciones de Gobineau. La obra de Firmin es precursora de la antropología moderna, aunque no fue reconocido por los europeos hasta décadas más tarde, cuando el drama del Holocausto Nazi llevara a replantearse a las potencias europeas el concepto de racismo.

A toda esa falange altanera que proclama que el hombre negro está destinado a servir de estribo a la potencia del hombre blanco, a esta antropología mentirosa, yo tendré derecho a decirle: ¡No, no eres una ciencia!

(...) todos los hombres tienen las mismas cualidades y faltas, sin distinción de color o formas anatómicas. Las razas son iguales.

(Firmin A., 2002: p. 450).

Sin embargo, a pesar de tan ilustres voces al margen, la filosofía racista se acabó imponiendo y hará uso de las teorías darwinistas sobre la “supervivencia del más apto”, dando origen a las teorías del darwinismo social, que contribuían a sostener el dominio del hombre blanco sobre el hombre negro y de las clases sociales pudientes sobre aquellos más pobres, así como la “benevolencia y legitimidad del avance colonizador”. Empieza a crecer sobre la opinión pública este mito del “primitivo hombre negro, salvaje e inhumano”; comienzan las mentiras y estereotipaciones; la ocultación de datos históricos; y las revisiones de la historia de las grandes civilizaciones. Eso genera un proceso de bloqueo hacia aquellos logros obtenidos por las culturas africanas y sus protagonistas, proceso que durará hasta nuestros días y que lleva consigo un nutrido contenido racista -de utilización común en el léxico popular y en el imaginario colectivo- al que cuesta combatir y que es el origen de los prejuicios raciales contemporáneos, herencia colonial que aún hoy sufren los africanos y descendientes de africanos. La dominación colonial y el “genocidio africano” o “africanicidio” (Piqueras, 2011) se servirán de las teorías racistas para defender aquellos actos inhumanos cometidos por los colonizadores; desde el reparto de África, ignorando a los pueblos que allí habitaban; la apropiación del Congo por parte de Leopoldo II de Bélgica, donde impuso un régimen genocida; la conquista del Reino de Dahomey (**Fig. 12, 13**) por parte de Francia, así como de la rica y notable Tombuctú con siglos de historia; la conquista y destrucción del Reino de Benín por parte de Gran Bretaña; la apropiación del empresario-mercenario Cecil Rhodes de lo que a su muerte acabaría siendo Rhodesia; la creación del protectorado Marroquí, francés y español; o la matanza por inanición y envenenamiento de las aguas de las poblaciones del desierto de Namib entre 1904 y 1907 por parte de los colonizadores alemanes, considerado el primer genocidio del siglo XX. Actualmente sabemos todas las con-

secuencias políticas, económicas y sociales que trajo consigo la colonización, generadora de conflictos que aún perduran, como el caso -uno entre muchos- de El Sahara Occidental.

En 1889 apareció el poema *La carga del Hombre Blanco* de Rudyard Kipling, quien obtuvo el Premio Nobel ocho años después, y donde insta al “hombre blanco” a dominar el mundo, a pesar del “odio de aquellos a quienes custodiáis”. Fue célebre por sus libros de aventuras coloniales, a pesar de no haber estado nunca en los lugares que describía.

Ya en el siglo XVII el filósofo-explorador John Locke, supuestamente viajaba a África y en sus anotaciones describía a los africanos como “bestias sin casa”. A su juicio “tampoco tienen cabezas, tienen la boca y los labios en sus pechos”, refiriéndose a la primacía del sentimiento sobre la razón, algo que consideraba contra la Ley Divina y que debía ser penado. Él avala el comienzo de una tradición literaria que representaría a África y a los africanos como “un lugar de negativos, de diferencia, de oscuridad de personas que, como dijo el gran poeta Rudyard Kipling: son mitad bestias, mitad niños” (Adichie, TED: 2012).

Otros autores como George Berkeley sugerían que “los africanos carecían de alma”, y otros hombres ilustrados les humanizaban a pesar de poseer acciones en las compañías negreras -como es el caso de Voltaire- con el mismo énfasis infantilista que pusiera Sarkozy en su discurso de 2007 en Dakar:

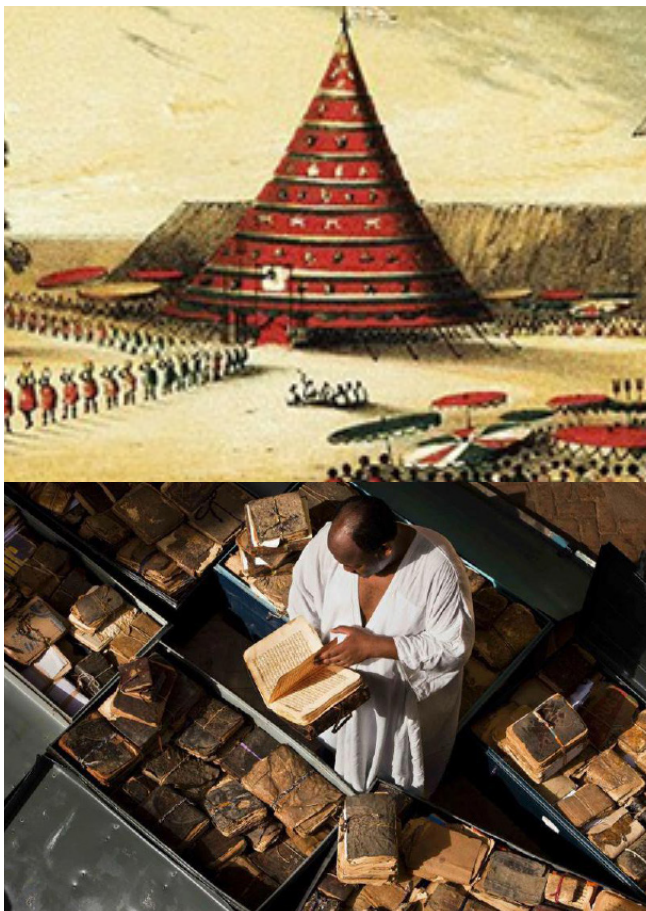


Fig .12: IMPERIOS AFRICANOS
Forbes F., 1851.
Reino de Dahomey.
Recuperado: <http://www.wdl.org/es/item/2527/>

África ha hecho recordar a todos los pueblos de la Tierra que habían compartido la misma infancia. Ella les ha despertado a los goces simples, a las alegrías efímera y a esa necesidad de creer antes de comprender (López L., 2009: p. 93).

Decir igualdad, es lo mismo que decir que la esclavitud es legítima. Garantizar la propiedad privada, significa poder expropiar sin límites a los pueblos indígenas... El ser humano no solamente es libre, sino que está obligado a serlo. No puede renunciar a su libertad... Porque se puede perderla, aunque nadie puede renunciar a ella... Sin duda alguna que quien ha perdido, por su propia culpa y mediante algún acto merecedor de la pena de muerte, el derecho a su propia vida, puede encontrarse con que aquel que puede disponer de esa vida se retrase, por algún tiempo, el quitársela cuando ya lo tiene en poder suyo, sirviéndose de él para su propia conveniencia; y con ello no le causa perjuicio alguno. Si alguna vez cree que las penalidades de su esclavitud pesan más que el valor de su vida, puede atraer sobre sí la muerte que desea con solo que se niegue a obedecer las voluntades de su señor... a la razón, regla común y medida que Dios ha dado al género humano, ha declarado la guerra a ese género humano con aquella violencia injusta y aquella muerte violenta de que ha hecho objeto a otro: puede en ese caso el matador ser destruido lo mismo que se mata un león o un tigre, o cualquiera de las fieras con las que el hombre no puede vivir en sociedad ni sentirse seguro . Por lo tanto, el culpable debe ser destruido toda vez que es un “peligro para el género humano”, es un “degenerado”, un “ser dañino” que ha atropellado “la especie toda” y debe ser tratado como una fiera salvaje. Él se ha levantado en contra del género humano. Inclusive ha dejado de ser un ser humano, puesto que ha manifestado que “con él no rige la ley de la razón”. Al cometer el crimen, ha renunciado hasta a sus derechos humanos. Es, en fin, un ser por aniquilar... pueden ser tomadas las propiedades del culpable (*Ensayos sobre el gobierno civil-La esclavitud* (1660–1662)- Locke J., 2013).

Fig. 13: SABIOS DE MALI-DOCUMENTOS DE LA BIBLIOTECA DE TOMBUCTÚ
(LitERaFRicA, 2013).
Recuperado: <http://goo.gl/utqZ0k>

Con argumentos tan retorcidos y exitosos en su época, John Locke justificaba la esclavitud, la expropiación de los territorios conquistados y el trabajo forzoso, así como la legalidad de la propiedad de unas personas sobre otras, amparándose en que “el otro” haya cometido algún tipo de delito, que le haga merecer el castigo de la esclavitud, basándose en los códigos y criterios penales occidentales de entonces.

La conquista de los territorios africanos fue seguida también por otra vergüenza inhumana: la aparición de zoológicos que mostraban a los africanos en exhibiciones abiertas al público por “motivos científicos y de ocio”. Karl Hagenbeck (**Fig. 14, 15, 16, 17**), comerciante alemán de animales salvajes, propietario de muchos zoológicos, exhibió en 1874 a personas esclavizadas de origen samoano. En 1873 mandaba capturar “algunas bestias salvajes y personas nubes” en el recientemente conquistado Sudán Egipcio, que fueron presentadas en París, Londres y Berlín con gran regocijo popular.

En algún punto recóndito de hombres y mujeres demócratas y humanistas, el negro sigue manteniendo un curioso rasgo de animalidad que no sale de los maestros coránicos de Tombuctú en el siglo XIV ni de la corte real de Congo en el XV: el origen de ese aspecto de bestialidad brotó directamente de los buques negreros y pasó de los despachos capitalistas a las obras de los pensadores ilustrados y posteriores (Iniasta, 2009:20).

En 1899 se publicaba *Los fundamentos del siglo XIX* del inglés Houston S. Chamberlain, que apoyaba las ideas de Gobineau, y donde se comienza a exaltar la “raza aria” y el desarrollo de los pueblos germánico-nórdicos para la evolución del hombre, superiores a todos los demás según su criterio o falta de él.

En 1930 la popular tira cómica *Las aventuras de Tintín* de Hergué (**Fig. 18**), así como la mayoría de las experiencias asociadas a la corriente cultural dominante eran portadoras de todos estos estereotipos heredados. Esta corriente de pensamiento fue fomentada. Llama la atención que África y los africanos, así como infinidad de manifestaciones racistas, hayan sido una temática común y abundante en las producciones culturales de Occidente, manteniéndose en la actualidad pero de forma menos frecuente.

En 1911 la 14ª edición de la *Enciclopedia Británica* adoptó la ideología racista al sostener que “el negro es intelectualmente inferior al caucásico”. La evolución de la ideología racista en la cultura alemana tuvo su máximo desarrollo con el movimiento nacional socialista (nazismo), liderado por Adolf Hitler, que obtuvo la adhesión de una gran parte de la población alemana en las décadas de 1930 y 1940, hasta que culminó con la derrota de Alemania en la Segunda Guerra Mundial en 1945. El nacional socialismo surgió como una ideología de superioridad de la llamada “raza blanca” y dentro de ella, la supremacía de una hipotética “raza aria”, de la cual los alemanes eran considerados su expresión más pura en el siglo XX. El racismo nazi estuvo dirigido principalmente contra las personas de origen judío y en segundo lugar, contra las personas pertenecientes al pueblo gitano. El nazismo obtuvo también fuerte adhesión fuera de Alemania. En países como Estados Unidos, donde se amplía con el fuerte desarrollo del racismo estadounidense dirigido especialmente contra la minoría afroamericana, el popular empresario Henry Ford fue seguidor y ardiente difusor de la ideología nazi entre las personas de habla inglesa.

La separación racial en EE.UU y las lamentables condiciones en las que los negros -ya ciudadanos libres- se encontraban, subsistió a pesar de los muchos años pasados desde la abolición de la esclavitud de forma definitiva en 1865. Eran herederos de

***Ota Benga**, exhibido en el Zoológico del Bronx, fue un pigmeo capturado en **1904** en el Congo para ser mostrado al público. En **1906** fue expuesto en el zoológico del Bronx (Estados Unidos) junto a un chimpancé, en la Casa de los Monos. En la imagen puede observarse la profunda desolación y tristeza de su mirada. ***Sara Baartman**, era una mujer Khoi-san que fue exhibida desnuda en una jaula como una atracción en Inglaterra, ante la indignación de la Asociación Africana. Cuando fue liberada de ese circo, no le quedó otro remedio que ejercer la prostitución. Después de su muerte, sus genitales fueron diseccionados y moldeados en cera. Nelson Mandela solicitó formalmente a Francia el regreso de sus restos, que habían sido guardados en el Musée de l'Homme de París hasta **1974**. ***Bosquimano de Banyoles**, El Bosquimano de Banyoles, popularmente conocido como el Negro de Banyoles, fue un varón de la etnia San exhibido embalsamado como la mayor atracción del Museo Darder, en la ciudad de Banyoles, Gerona, España. Fue expuesto allí hasta el año 2000, año en que se devolvieron sus restos a Botsuana gracias a las protestas de la Comunidad Negra de España.



ZOOS HUMANOS FOTOGRAFÍAS Y CARTELES

Fig. 14,15: Autor desconocido. S. XIX.

Karl Hagenbeck y los hombres y mujeres de su "zoológico humano".

Fig. 16: Autor desconocido, 1958. Bélgica.

Niña Congoleña.

Fig. 17: Autor desconocido, 1904. Zoológico del Bronx.

Ota Benga, hombre de Congo.

Recuperado: <https://goo.gl/SDy5MI>

los muchos años de opresión, y la popularización del racismo por parte de personas influyentes como **Henry Ford**, derivó en la creación de grupos de opresión blancos, radicalizados y decididos a acabar con los nuevos derechos adquiridos de los negros. Entre ellos, el más conocido es el **Ku Kux Clan**. Todavía se vivía en EE.UU un terrible apartheid, ataques, matanzas, linchamientos y maltratos. Aún hoy los afroamericanos viven las consecuencias de la desigualdad en el reparto del poder generadas a partir de esta terrible situación de la nación dividida.



Fig. 18: TIRA CÓMICA-ESTEREOTIPACIÓN RACISTA DEL NEGRO
Hergué (Georges Prosper Remi), 1946.
Tintín en el Congo. Fragmento.
 Recuperado: <https://goo.gl/GPHTbi>

Las leyes de Jim Crow fueron unas leyes estatales y locales en los Estados Unidos, promulgadas entre 1876 y 1965, que asignaban la segregación racial en todas las instalaciones públicas por mandato de ley bajo el lema “separados pero iguales”, y se aplicaban a los estadounidenses negros y a otros grupos étnicos no blancos en los Estados Unidos. En realidad, esto llevó a que el tratamiento, el derecho y las condiciones de vida fueran, por lo general, inferiores en calidad a aquellos asegurados para los blancos estadounidenses, sistematizando un número de desventajas económicas, educativas y sociales. La segregación se aplicó principalmente en el sur de los Estados Unidos. Aunque también en el norte, la segregación fue predominantemente hacia los negros que vivían en guetos urbanos. Sin embargo, este perjuicio no acabó de suprimirse del todo, tampoco hacia aquellos situados en los estratos sociales más altos.

La frase “Ley de Jim Crow” apareció por primera vez en el Diccionario de Inglés Americano en 1904, aunque hay pruebas de que fue usada con anterioridad. El origen de la frase “Jim Crow” a menudo se ha atribuido al número de espectáculo musical caricaturesco “Jump Jim Crow”. Interpretado por el actor blanco Thomas D. Rice, con su cara pintada de negro tratando de hacer referencia a un afroamericano, se estrenó por primera vez en 1832 y se utilizó para satirizar las políticas populistas del entonces presidente Andrew Jackson, que favorecían mejoras en la situación social de los negros americanos.

Como resultado de la fama del personaje de Rice, ya en 1838 “Jim Crow” se había convertido en una expresión peyorativa que significaba “afroamericano”. Y poco a poco las leyes de la segregación racial comenzaron a ser conocidas como las leyes de Jim Crow.

Algunos ejemplos de las leyes de Jim Crow fueron la segregación en las escuelas públicas, los lugares públicos, el transporte público, y la segregación en baños y restaurantes y otros lugares de ocio. También existían fuentes de agua potable para los blancos y para los negros. El ejército estadounidense también fue segregado. Las leyes de Jim Crow fueron derivadas de los códigos negros (1800-1866), que también habían limitado los derechos civiles y las libertades civiles de los afroamericanos. La segregación escolar apoyada por el Estado fue declarada inconstitucional por la Corte Suprema en 1954. En general, el resto de las leyes de Jim Crow se anularon por la Ley de Derechos Civiles de 1964 y la Ley de Derecho al Voto de 1965.

SEPARACIÓN RACIAL EN EE.UU.

Fig. 19: Parks G. 1963, Harlem.

Police State.

Recuperado:

<http://www.gordonparksfoundation.org/>

Fig. 20: Bledsoe J. T., 1959.

Little Rock, Arkansas.

Protestors against school desegregation.

Recuperado:

<http://goo.gl/TYMZnZ>



Por otro lado, la opresión en las colonias africanas y su consecuente división racial siguió afectando al desarrollo del continente. Un ejemplo notable de su manifestación es el racismo sudafricano durante el Apartheid, régimen segregacionista implantado por los colonizadores neerlandeses bóer o afrikáner como parte de un régimen de discriminación política, económica y social de la minoría blanca de origen europeo sobre la mayoría negra africana del territorio, derivada de la época colonial. Los colonizadores de todo África habían impuesto normas de discriminación racial desde su comienzo. El *apartheid* como tal se inició en 1948 con la toma de poder del Partido Nacional, que quería implantar un régimen racista que consolidara a la minoría blanca en el poder. Entre otras cosas, impedía el mestizaje de la población (1949, Ley de Prohibición de Matrimonios Mixtos nº 55/49, la separación sexual se concretó con la Ley de Inmoralidad nº 21 de 1950, prohibiendo la “fornicación ilegal” y “cualquier acto inmoral e indecente entre una persona blanca y una africana, india o de color”). El “gran apartheid” dio paso a la separación espacial de los habitantes según las características étnicas con las que habían nacido. La imposición del apartheid llevó al Congreso Nacional Africano (ANC), formado por sudafricanos negros, a desarrollar un plan de resistencia que incluía la desobediencia civil y marchas de protesta. En 1955 en un congreso llevado a cabo en Kliptown, cerca de Johannesburgo, varias organizaciones opositoras -incluyendo el ANC y el Congreso Indio- formaron una coalición común que adoptó la Proclama de Libertad, con el fin de establecer un Estado sin discriminación racial. Las luchas antiracistas fueron severamente reprimidas por el régimen bóer, incluyendo matanzas y detenciones masivas. Entre los líderes negros detenidos se encontraba Nelson Mandela, que permaneció preso durante 27 años (1963-1990).

Estados Unidos y los países de Europa Occidental toleraron el apartheid (**Fig. 19, 20**) durante las décadas de 1950, 1960 y 1970, debido a que Sudáfrica había adoptado una posición abiertamente anticomunista. En 1990, el presidente Frederik De Klerk anunció que empezaría un proceso de eliminación de leyes discriminatorias y que levantaría la prohibición contra los partidos políticos proscritos, incluyendo el principal y más relevante partido de oposición negro, el Congreso Nacional Africano. Entre 1990 y 1991 fue desmantelado el sistema legal sobre el que se basaba el apartheid, aunque sería difícil librarse de esta cruel herencia.

Finalmente, el 27 de abril de 1994 se realizaron las primeras elecciones que reconocían el sufragio universal y que le dieron el triunfo al ANC con el 62,65% de los votos. El 10 de mayo de 1994, Nelson Mandela fue designado presidente de Sudáfrica, organizándose un gobierno de unidad nacional.

***Ku Klux Klan (KKK)** es el nombre que han adoptado varias organizaciones de extrema derecha en Estados Unidos creadas en el siglo XIX, inmediatamente después de la Guerra de Secesión. Promueven principalmente la xenofobia, así como la supremacía de la raza blanca, la homofobia, el antisemitismo, el racismo, el anticomunismo y el anticatolicismo. Con frecuencia, estas organizaciones recurrieron al terrorismo, la violencia y los actos intimidatorios, como la quema de cruces, para oprimir y atemorizar a sus víctimas. La primera encarnación del Klan fue fundada a finales de 1865 por veteranos de la Guerra de Secesión, quienes quisieron resistirse a la Reconstrucción. La organización adoptó rápidamente métodos violentos para conseguir sus fines. Desgraciadamente, hoy en día, aún pervive su ideología -también en España- a través de algunas sociedades que no han sido erradicadas, que encuentran su forma de escalar a través de la crisis económica y que los partidos políticos aún no han ilegalizado.

Se ha olvidado el papel que jugó la esclavitud en la posibilidad civilizadora del llamado primer mundo, puesto que alumbró el nacimiento de la revolución industrial y el desarrollo del sistema capitalista. Concretamente España, debe al expolio y sometimiento de los africanos la urbanidad de algunas de sus ciudades, la creación y sostenimiento de redes de transporte, y el auge de su sistema bancario -que en su día permitió el mantenimiento del estatus de potencia media-, aún después de haber perdido sus posesiones coloniales. Podemos decir que el primer mundo se levantó sobre el tercero, circunstancia que aún hoy no ha culminado del todo, atendiendo al orden mundial actual, la distribución de la riqueza y la focalización de los recursos.

Los partidarios de esas ideas, racistas en el fondo y en la forma, no ignoran de donde vienen los males del continente; simplemente, prefieren seguir manteniendo la falacia de la superioridad del blanco sobre el negro; ocultando que en África no existe ni un solo país pobre, porque todos, todos, tienen la riqueza suficiente para vivir con dignidad, e incluso en la opulencia; pero se oculta arteramente que esas materias primas no las controlan los países africanos, sino las empresas que las explotan, todas europeas o norteamericanas, aunque ahora China haya entrado con fuerza en el escenario; ocultan que impusieron y mantienen en el poder a tiranos que nos sojuzgan para que defiendan, no los intereses de nuestras poblaciones, sino los de la empresas y Gobiernos europeos; ocultan que se prefiere en el poder en África a los ignorantes y maliciosos, a los liberticidas y cleptómanos, en lugar de a gente honesta y con ideas que trabajarían por los intereses de su población, sacando a sus países de la miseria y devolviéndoles la dignidad; y ocultan que, desde Patrice Lumumba y Kwame Nkrumah hasta Thomas Sankara y Pascal Lissouba, se ha derrocado, desestabilizado o asesinado a todo político africano que representara una opción de liberación, aquellos que deseaban dar contenido a las independencias y dignificar la vida de sus compatriotas... Se oculta que la inmensa mayoría de los médicos, profesores, abogados, ingenieros, intelectuales y demás africanos preparados, que deberían estar trabajando por la libertad y el desarrollo en sus respectivos países, se encuentran en Francia, Inglaterra, Alemania, Italia, España, Estados Unidos o Canadá, hacia donde han huido, no por el supuesto bienestar del que gozan en estos países, sino por la falta de libertad y de auténtica voluntad de desarrollo que han padecido o padecerían en sus naciones; ocultan que las migajas que los dictadores obtienen del saqueo de las riquezas africanas -en realidad miles de millones de dólares que bien podrían pagar toda la deuda exterior- están depositados en los bancos de los países desarrollados y los paraísos fiscales controlados por ellos; dinero que contribuye en buena medida a sanear las economías occidentales, haciéndoles un poco mas ricos... (Ndongo D., 2009: p. p. 178-179).

El racismo como concepto es una creación europea que se desarrolló como ideología, dando respuesta y justificación a la expansión imperialista desde el siglo XVI al XX. El concepto de raza, como demostración de la superioridad o inferioridad de ciertos grupos humanos, evolucionó progresivamente durante ese periodo hasta niveles muy sofisticados y eruditos, para convertirse en una verdadera pseudociencia que influyó sobre la “etnografía” o la “antropología”. El auge de estas doctrinas ideológicas disfrazadas de ciencia sigue fundamentando las bases de la discriminación y el odio racial hoy en día.

El racismo oculto es una forma de racismo no explícita que busca la extensión y legitimación del racismo. La argumentación política en contra de determinados grupos humanos bajo pretextos culturales o étnicos y la manipulación de datos estadísticos con el fin de inferir indirectamente en la inferioridad de unos grupos humanos sobre otros, puede denominarse como Genocidio Cultural. La clasificación de las personas como perteneciente a una u otra raza ha sido ampliamente usada y aún lo es para mantener a grupos humanos en situación de sometimiento a condiciones de vida de opresión, ignorancia y dependencia. Mientras, se acusa estos grupos de ser inferiores, cuando solo son víctimas y no, causas del problema. Así mismo, esta clasificación se usó y se utiliza para mantener la posición de mayor poder de algunos grupos dentro de la escala social, estableciéndose un círculo vicioso de retroalimentación entre estatus socioeconómico y pertenecía a ciertas “razas.” Este mecanismo se alimenta a sí mismo y tiende a perpetuarse *ad infinitum*, hasta que sobrevengan cambios inevitables y necesarios en la sociedad.

La trata de negros que tomó el relevo supuso una punción sobre una parte de África que retrasó medio milenio el progreso del continente... La industrialización, prohibida por las administraciones coloniales, hizo el resto y “desarrolló el subdesarrollo” de Asia y África en los siglos XIX y XX. Las atrocidades coloniales y la extrema sobreexplotación de los trabajadores fueron los medios y los productos naturales de la acumulación por desposesión.

(Amin S.; Fanon F., 2009: p. 18).

El racismo está desprestigiado científicamente y condenado, y se encuentra en contradicción con la tendencia contemporánea del Estado multinacional y la defensa de los principios de igualdad y cooperación entre las razas, afirmados tanto por el Derecho Internacional como por la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Sin embargo, no por ello ha desaparecido.

Yo hablo de millones de hombres a quienes sabiamente se les ha inculcado el miedo, el complejo de inferioridad, el temblor, el arrodillamiento, la desesperación, el servilismo.

(Cesaire A., 1950).

2.1.1.3 TIPOS DE RACISMO

El **racismo** no se produce por simple duplicación de las ideas a las que estamos expuestos -no, al menos, en el caso de los adultos-, el proceso es de recepción, construcción y reconstrucción, que utilizan estas personas para enfrentarse al mundo en el que viven, darle sentido y actuar en él, en función de los estereotipos aprendidos. Los trabajadores que se sienten atacados por los nuevos trabajadores inmigrantes, en vez de solidarizarse por su condición mutua, se consideran opositores. Sin darse cuenta se muestran “en consonancia con los deseos del bloque de poder” (Kincheloe, Steinberg) y de esta forma son utilizados para perpetuar el sistema social opresor. Podemos distinguir diferentes tipos de racismo, es importante conocer estas diferenciaciones y grados, ya que nos indicaran cómo combatirlo desde las aulas. Si en el punto anterior nos guiamos en el texto a partir de las palabras de Piqueras, serán Cea D’Ancona y Vallés y los textos publicados por ellos, quienes lo hagan en este.

2.1.1.3.1 Racismo Manifiesto/Racismo Sútil:

Hay un **racismo manifiesto**, que se visualiza en forma de agresión física y a veces verbal-directa, a personas de etnia o procedencia nacional diferente. De acuerdo con el *Informe Raxen* (2012), cada año son agredidos unos 4.000 inmigrantes en España, país en el que detecta más de 4.000 delitos de odio, ya que la mayoría de inmigrantes sin papeles no denuncian por miedo a ser expulsados del país. El más reciente *Informe de SOS Racismo* (2013) llama la atención sobre el creciente aumento de las distintas expresiones de racismo y xenofobia en España.

En este escenario de crisis, el aumento del prejuicio xenófobo y del hostigamiento a la inmigración está servido. El rechazo latente a compartir igualdad de trato en materia de empleo, sanidad, educación y otro tipo de atención asistencial se viene constatando no solo en las encuestas oficiales, se evidencia en situaciones discriminatorias de la vida cotidiana. Si a todo ello se le añade la agitación estimuladora del odio y el hostigamiento a los inmigrantes que impulsan grupos de ultraderecha, en las calles o en Internet, para azuzar conflictos con consignas tipo “Stop invasión” y “los españoles primero” en línea con el populismo neofascista europeo, la perspectiva es inquietante.

(*Informe Raxen*, Movimiento Contra La Intolerancia, 2010).

Pese a la ausencia de datos oficiales, los hechos (actos, incidentes y sucesos) recogidos por el Informe RAXEN, aquellos que se pueden documentar, recogen una realidad inquietante que afecta a todas las Comunidades Autónomas de España. La cifra oculta que hay tras estos datos puede ser sensiblemente más elevada, sin embargo se sigue sin reconocer el problema, minimizando su alcance y trivializando su gravedad. No es un problema de tribus urbanas, ni tampoco hablamos de gamberros, aunque el discurso oficial, superado por el discurso ciudadano desde hace años, se empeña inexplicablemente en negar la existencia de diversas manifestaciones de odio, hostilidad, discriminación y violencia motivadas por la intolerancia y sus diversas formas.

Los Cifras del Odio en España

Datos Anuales Estimados:

Unos 4.000 incidentes y agresiones al año.
Grupos racistas y xenófobos en todas las Comunidades Autónomas.
Más de 1.000 “sites” (webs, blogs, canales, foros, redes...) xenófobos y de intolerancia.
Decenas de conciertos de música neofascista todos los años.
Más de 10.000 ultras y neonazis en España.
(...) y más de 80 personas muertas desde 1992, Víctimas de Crímenes de Odio.

(*Informe Raxen*, Movimiento Contra La Intolerancia, 2012).

Además del *Informe Raxen*, podemos consultar los datos e informes de diversas asociaciones, que coinciden en los datos sobre el aumento del Racismo y la Xenofobia en tiempos de Crisis. Todos estos estudios señalan la impunidad que estos delitos tienen de cara al Estado, que contribuye a su expresión, con las redadas policiales racistas y demás políticas represivas de inmigración, y la no ilegalización de partidos de ultraderecha como Democracia Nacional. Otros estudios promocionados por **Oberaxe**, el *Observatorio del racismo y la Xenofobia* (2008, 2009, 2010) y *Xenofobias y Xenofilias en clave autobiográfica* (2011), de Cea D’Ancona y Vallés, nos aporta algunos testimonios. Acompaño el texto también, con algunos de los extractos de las entrevistas de esta tesis, que aparecerán en la cita como: entrevistado/entrevistada.

A mí, por ejemplo, si alguien me dice algo, parece que yo no me pueda defender porque en seguida te van a decir: “¡Anda inmigrante, vete a tu casa, vete a tu país! Yo no me siento sin derechos, porque yo he convivido aquí y me atengo a las reglas y a todo. Pero, los inmigrantes se sienten así, sin derechos y sin nada. Sin derecho a poder decir. Si te dicen, “mira tal”, o te miran, no poder decir “¿por qué me estás mirando?”. Enseguida, ya te dicen: “¡Que te vayas a tu puto país!” o “¡Vete, negra de mierda!.

Mujer dominicana, 29 años, llegada a España a los 7 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 324).

Yo crecí con una mentalidad de autodefensa, porque en la guardería... un caso concreto, vale?, estaba yo saliendo, y el mismo profesor siempre me daba coscorriones, vale?, y yo no sabía por qué me pegaba. Entonces, claro, vas almacenando toda esa rabia y yo iba a casa siempre de mala uva, cabreada, sin entender nada, porque tenía, qué? seis, siete años?, de esto me acuerdo... Una vez también, al salir de clase, todos los chicos me acorralaron y empezaron a pegarme, lo vieron los profesores y tampoco hicieron nada, lo vieron los padres porque estábamos en el patio y se ven las vallas, estaban los niños pegándome, y la única que yo oía gritar era a mi tía que había venido a buscarme, de: ...M..., sal de ahí, M... sal de ahí como puedas, sal de ahí!!!;... Sabes?, pero como impotente, de ver que ninguno de los padres regañaba a ninguno de los niños y nadie hacía nada, así que salí con todo desgarrado y tal... Eso desde la guardería, por lo tanto...

Entrevistada. Mujer en la veintena, española de origen guineano.

Hay otro tipo de racismo, denominado **racismo sutil**. Se exterioriza en miradas, en comentarios no tan agresivos como el de antes: “¡vete a tu país!”.

(...) entré en la primaria, me recibieron muy bien, en ese colegio no había racismo, pero éramos los únicos negros, yo y mis hermanos, vale?, de todo el colegio, entonces nosotros éramos, como si fuésemos los monitos de feria? de: Oh mira, negritos!”

Entrevistada. Mujer en la veintena, española de origen guineano.

(...) cuando estaba en la Facultad de Veterinaria me ha costado mucho... que digamos integrarme o auto integrarme en clase, entonces, no sé, yo creo que... si fuera yo, reaccionaría de otra manera, con una persona que sé que ha venido de otro país y necesitaría... sabes?, entrar en el grupo, entrar en

la dinámica..., no hablas lo suficientemente bien castellano, no pillas todo lo que es el juego de palabras, entonces, entre jóvenes es normal, no es lo que lees en los libros... y ves como un cierto rechazo, a esa persona que es un poco... digamos “rara”, entre comillas...

Entrevistada. Mujer en la veintena, marroquí con más de 10 años en España.

Lo que motiva que se califique el trato por parte del emigrado de “malo” o, en todo caso, “regular”. La ambivalencia entre unos “bien”, pero otros no tanto; de cara bien, pero por detrás no. Unos tratan de quitarle hierro al asunto, aludiendo al carácter español (“el español se quiere hacer el gracioso”). Refiriéndose a que hacemos comentarios jocosos, burlescos, de los inmigrantes, pero que luego les damos “buen trato”. Se es consciente de que hay un racismo latente, que no se acaba de manifestar, más allá de comentarios despectivos, de burlas grotescas, por temor a la recriminación o la censura social. Quizás por educación, por mantener las buenas formas, o porque hay una “cierta diplomacia”, se exterioriza una cosa y se siente y se piensa otra (Cea D’Ancona, Valles S., 2011).

2.1.1.3.2 Racismo Biológico o Esencialista:

El llamado **racismo biológico** defiende la diferenciación racial, teniendo como ideal la sociedad étnicamente homogénea. También puede denominarse **esencialista**. Sirve de acicate para los casos de Racismo Manifiesto y Delitos de Odio.

El derrocamiento del nazismo -tras la Segunda Guerra Mundial- y el consiguiente conocimiento del exterminio judío, ha actuado en contra de cualquier manifestación expresa de racismo biológico o étnico. Pero, como hemos ido viendo, su no expresión o declaración no significa que no exista, que esté ya erradicado. Al contrario, aún muestra tener una vigencia clara. Más exteriorizada cuando aumenta la presencia de otros países y etnias. Y con ello, el temor a la mezcla étnica y a la pérdida de prevalencia de los rasgos étnicos que nos identifican como europeos: “al final vamos a ser todos moros, negros”. (Cea D’Ancona y Vallés S., 2010).

(...) me acuerdo, y esto fue... yo no sé si tendría cinco años o algo así, e íbamos a clase y luego al típico centro de actividades después de clase no?, que... te vas, yo que sé, hasta las ocho, y estábamos jugando, no?, y había como una parte que era como una casa de muñecas y había vestidos, típico, tacones chiquititos, teléfonos, no se qué... una casa de muñecas y nos estábamos como poniendo cosas y no se qué, y me quería poner pues una peluca de algo... no me acuerdo que me quería poner, y la otra niña me decía:... no porque tu no tienes que ponerte esta peluca porque esa me la tengo que poner yo..., y yo le decía:... pero por qué?,... y ella me decía:... pero no ves que peluca?, no ves como está el pelo?, tu pelo no es así, esta peluca es para mí, tu no tienes el pelo así, esto es para mí, tu no ves que eres prieta (negra)...

Entrevistada. Mujer en la veintena, afroportuguesa, residente en España.

El racismo debe entenderse como un fenómeno históricamente específico en constante mutación. La expresión histórica más común de racismo blanco se conoce como racismo esencialista; es decir, la creencia de que hay diferencias cualitativas y biológicas esenciales entre las diferentes razas. Desde las primeras incursiones exploratorias europeas, los blancos consideran a los “salvajes” con los que se encontraban en las nuevas tierras como seres primitivos e inferiores... Manifestaciones de racismo esencialista podemos encontrarlas en las escuelas en aquellas ocasiones en que los alumnos negros o latinos son emplazados a niveles de enseñanza más bajos debido a sus “déficits cognitivos” o a sus “carencias culturales”... El material escolar, a pesar de que muchos lo vean como algo inocuo y totalmente inocente, ha sido uno de los más activos perpetradores del racismo esencialista. A menudo, los libros de texto eran incluso más agresivos en su racismo esencialista que los propios libros comerciales..., podría resumirse en: “Hagas lo que hagas estará mal hecho”... Si los alumnos y las comunidades negras piden, por ejemplo, a las escuelas que enseñen más acerca de la cultura negra, no es raro que se vean sorprendidos por una petición de los blancos reclamando que, para equiparar las cosas, las escuelas enseñen más acerca de la cultura blanca. ¿Qué es lo que creen los blancos que sus hijos e hijas han estado aprendiendo en

la escuela durante los últimos siglos?, se preguntan los observadores negros. La escuela, alegan, ha sido la depositaria de la historia, de la vida y de los logros de la gente blanca” (Kincheloe J. L. y Steinberg S. R., 1999: p. 213).

(...) yo había sacado un 5´2, de madre...y repartiendo los exámenes...eh, se paró un momento, cuando me nombró, se paró un momento como para echarle un último vistazo, y vio una tilde, una tilde que se había olvidado de corregir y yo de poner, obviamente,...y claro el tío me la puso, me bajo a un 4,9 y me dijo:...toma, esto es lo de los negros!”.

Entrevistado. Varón en la veintena, español de origen guineano.

2.1.1.3.3 Racismo Sistémico, Institucional o Estructural:

En los últimos años y debido a la censura impuesta al **racismo manifiesto** después de la Segunda Guerra Mundial y el Genocidio judío, el racismo ha adquirido nuevas formas más sutiles y dañinas si cabe, ya que aparecen tomando la forma de políticas neutrales. Estaríamos hablando de **racismo institucional** cuando se bloquea el acceso a políticas públicas y organismos legales, médicos y educativos para las personas negras, o como dirían los multiculturalistas, no blancas. Estas leyes que recortan los derechos de aquellos, son muy engañosas ya que en nombre de la democracia y la igualdad social se promueven arreglos socioeconómicos discriminatorios, que no impiden, pero sí frenan, la ascensión social de las personas negras. Contrariamente a lo que piensan algunos, los individuos pueden enfrentarse a las prácticas racistas de carácter institucional o estructural, denunciarlas e incluso cambiarlas. El racismo se puede vencer cualquiera que sea su forma, pero es más difícil cuando los miembros de una misma clase social son presentados por las instituciones como enemigos políticos. Blancos de la clase media-baja y baja, y negros -enfrentados por el bloque de poder- actúan en contra de sus propios intereses. La movilidad económica ascendente de algunos negros, sobre todo afroamericanos, que han adquirido un status social de renombre mundial, ha servido a los blancos para justificar la innecesaria promoción de políticas sociales y la argumentación de que estamos en una era post-racista, donde el racismo no existe, presunción totalmente falsa.

Comparado con el racismo esencialista, el **racismo institucional** es mucho más difícil de identificar... Las posturas esencialistas que mantienen los individuos en las instituciones, por ejemplo, no pueden separarse de la discriminación estructural que manifiestan estas instituciones hacia las personas no blancas... La mayor parte de las instituciones desarrollan unas prácticas culturales informales (**Fig. 21**) que luego son personalizadas por sus miembros (y viceversa). Estas culturas institucionales, además de ser variadas en sus manifestaciones, son específicas de cada organización en particular. Aunque, eso sí, todas tienden a ser blancas. Cuando los empresarios toman decisiones sobre la contratación de personal, la lógica del beneficio los induce a preguntarse, por ejemplo, de qué modo reaccionarán los clientes ante vendedores no blancos o ante unos técnicos **de color*** que crean equipos complejos. Directivos de alto nivel expresan a menudo su preocupación acerca de las consecuencias que en sus empresas tendría el ascenso a puestos de supervisión de personal no blanco: ¿trabajarían bajo su supervisión los subordinados blancos sin mostrar resentimiento u oposición? Es obvio que en cuestiones de este tipo están presentes manifestaciones de racismo, aunque nadie admita su culpabilidad personal. Los directivos se remueven incómodos en sus asientos cuando se les pregunta sobre esta posibilidad y se limitan a afirmar que no hay presencia alguna de racismo... Las decisiones “basadas en la calidad” pueden llegar a convertirse en la expresión codificada de la organización para las políticas de “solamente blancos”. Así como otras expresiones del tipo: “defensa de la tradición occidental”, “alfabetización cultural”, “vecindades transicionales o buenas”, “estudiantes de riesgo”, “nacidos para el triunfo”, “barrios pobres”, “escuelas seguras”, “mérito”, “educación de calidad”, “discriminación inversa”, “valores tradicionales”, “calidad de la enseñanza”, “entontecer a los alumnos blancos”... (Kincheloe J.L. y Steinberg S. R., 1999: p. 217).

Ha sido como... comercial, para una empresa que me pedía repartir, el simple hecho de repartir, también en un Telepizza, bueno, un Telepizza no, es una tienda de pizzas tal... pero se llama, realmente, Solo Pizza y ha sido... sí, ha sido otro problema, la dueña es rumana me parece, también, y solamente coge a chicos, que sean rumanos o solamente blancos, no coge a gente extranjera, y de hecho, no tiene ningún problema en decirlo, como si estuviese contenta por ello... no...

Entrevistada. Mujer en la veintena, española de origen marfileño.



Fig. 21: NEGRITUD E IDENTIDAD ESCOLAR
Bey D., 2007.
Mgbechi (Class Pictures). Fragmento.
Recuperado: <http://www.dawoubbey.net/>

2.1.1.3.4 Racismo Cultural:

El **racismo cultural** surge cuando la identidad cultural del inmigrante se cree que contradice la identidad de la población autóctona, que sus rasgos identitarios están “amenazados”. El inmigrante pasa a ser un riesgo para la **homogeneidad cultural**, por lo que se perciben el mestizaje y la convivencia como una amenaza.

Yo creo que bueno, en general. Yo, como emigrante, el trato que he recibido ha sido siempre bueno, muy bueno. Y me imagino que mi hermana igual y mi hermano igual, que es lo que tengo más cerca. Pero también depende de las personas. Yo creo que a una persona, por ejemplo yo, 31 años, marroquí, me darían, a lo mejor, mejor trato que a otra persona que, con 31 años, marroquí con velo, por ejemplo eso...

Mujer marroquí de 31 años. (Cea D’Ancona y Valles, 2011: p. 349).

Pues eso... primero el sentirte intruso, luego, poco a poco, comenzar a sentirte extranjero o empezar a sentirte “una mora”, cuando nunca te has sentido así... tu has nacido dónde todos somos más o menos iguales y nunca has sido el que le señalan ahí con que:...¡tú!,... sabes? También el rollo ese de que a la gente le extraña que tu seas una estudiante, que tengas una vida normal, que no seas la que trabaja en casa de no sé quién... y les extraña mucho.

Entrevistada. Mujer en la veintena. Marroquí con más de 10 años en España.

***de color:** este término es habitualmente utilizado como eufemismo que evita la denominación negro. Es un término que en el fondo esconde connotaciones negativas, por lo que lo evitaremos. Sin embargo, en los Estados Unidos de América es frecuente, sin resultar ofensivo para los afroamericanos, ya que sustituye al término nigger-nigga (color/colored). Black sería el homólogo de negro, siendo frecuente también el término afroamericano/africanamerican, como aquí podríamos decir afroespañol, término aceptado y reconocido por la Comunidad Negra de España.

2.1.1.3.5 Racismo Visual:

El **racismo visual** podemos percibirlo a través de este sentido, pero quedaría englobado dentro de lo que conocemos como **racismo sutil**. Cabría analizar si aquellas manifestaciones culturales que se reproducen a través de la imagen (**Fig. 22, 23,24**) -como sería el caso de publicaciones, publicidad racista-, quedarían englobadas también dentro de este racismo visual.

No se agrede a la persona que se considera outsider -foránea- ni física ni verbalmente. Sólo se evita el contacto con ella, se la ignora, se desvía la mirada. Cuando se la mira, se hace de manera despreciativa, e incluso, hiriente. Se le quiere **manifestar desprecio**. A partir de la exteriorización de lo que cabría llamar racismo visual. Quien lo confiesa suele situarse al margen de su práctica, destacándolo como episodio desagradable de convivencia entre autóctonos e inmigrados. Quien lo padece, le resta importancia. Pero siempre que sus rasgos étnicos y socioculturales hayan propiciado que se sienta socialmente aceptado, y no al contrario. (Cea D'Ancona y Valles S., 2010).

(...) porque se proyecta también una imagen de “la mujer bella es la mujer caucásica”, es la rubia, delgada, de ojos claros, y la nariz o los rasgos... se habla mucho de “la mujer bella como la mujer caucásica”, ¿no?, pero es un problema...

Entrevistada. Mujer en la veintena, española de origen marfileño.



PROTOTIPO ESTÉTICO DE IDEAL DE BELLEZA OCCIDENTAL-RACISMO VISUAL

Fig. 22, 23,24: Maniquí, la cantante negra Rihanna, la modelo brasileña Gisele Bündchen.

Recuperado:

Solostocks, 2013. <http://goo.gl/DX3dZ5>

Pinterest, 2012. <http://www.pinterest.com/pin/429671620669052196/>

Santabanta, 2013. <http://www.santabanta.com/photos/gisele-bundchen/60093.htm>

2.1.1.3.6 Racismo Aversivo:

Es aquel que niega la discriminación y el sentir racista a la vez que se hace explícita la baja opinión que le merece todo aquel que sea diferente. Se expresa en frases que se niegan así mismas y que tienden a generalizar, y circunscribir a los individuos de un mismo origen en un mismo tipo de comportamiento social. Por ejemplo:

“No soy racista, pero...”, y sigue una caracterización explícitamente racista, “... estos cubanos son tan prepotentes y arrogantes...” (Kincheloe J. L. y Steinberg S. R., 1999).

A ver, no es que tenga preferencias, pero lo que más me preocupa son los problemas que dan los islamistas con el tema religioso. No tengo nada en contra de ellos, pero la realidad nos dice que están dando problemas con el tema religioso, y eso me preocupa. Pero vamos, me parece bien que vengan. No tengo ninguna preferencia, ni despreferencia hacia ellos. Pero sí que me preocupan los problemas religiosos que puedan considerar, como el tema del velo, en la integración, en los colegios. Que ellos se auto discriminan, no la sociedad.

Mujer autóctona de 46 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 253).

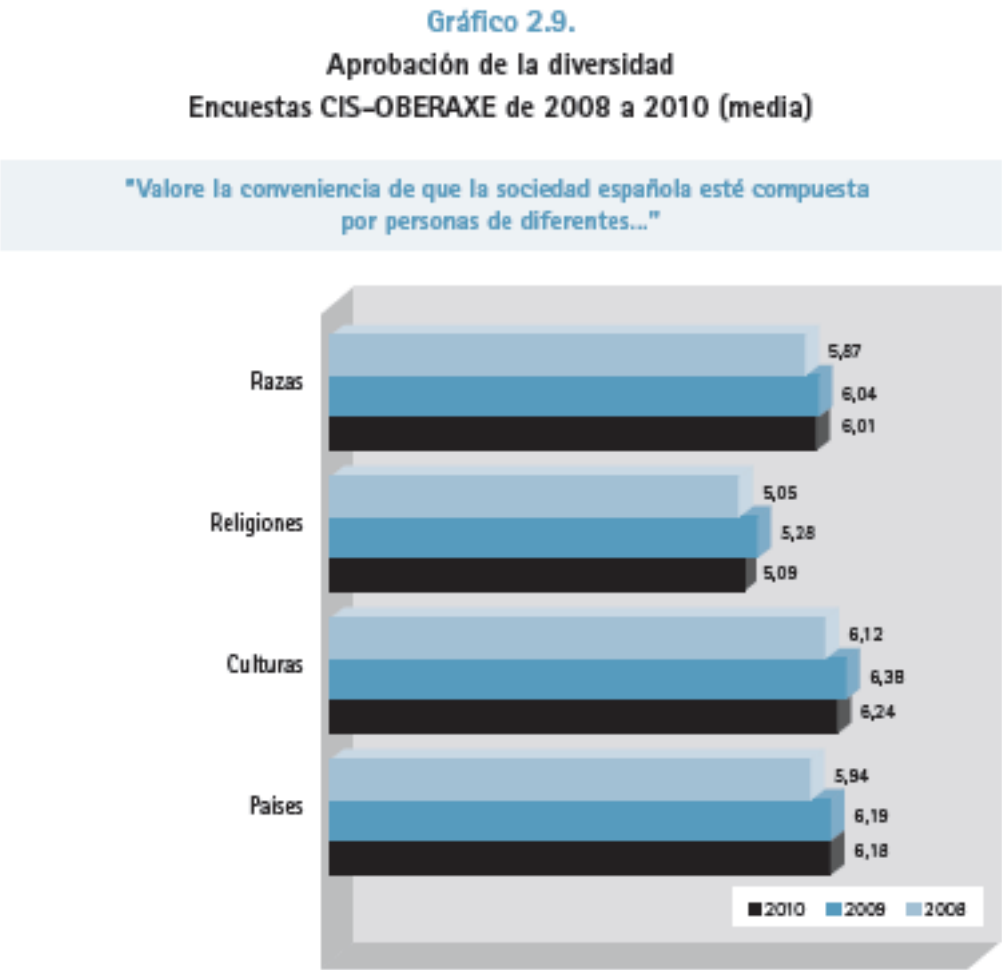


Fig. 25: CIS-OBERAXE, 2011.

Quien descubre en sí mismo una actitud que sabe que suscita desaprobación social (**Fig. 25**), suele proyectarla a los demás. Inclusive, la extiende al objeto de su actitud. En este caso, los inmigrantes afirmando que “ellos también son muy racistas”.

Hombre, yo creo que no es bueno, pero eso también depende. Habrá casos en que muchos inmigrantes estén contentos del trato que se les ha dado; habrá otros muchos casos de inmigrantes que estén descontentos. Pero eso depende de cada caso. Pero, por regla general, yo creo que no es bueno. Creo que hay bastante racismo. Yo creo que, igual que nosotros podemos llegar a ser racistas, ellos también son muy racistas con los que no son de su raza. Por ejemplo los moros, yo creo que son así.

Varón autóctono de 26 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 331).

***racista aversivo:** Término que se aplica a las personas que no se consideran prejuiciosas, porque piensan que defienden los principios de justicia e igualdad de todos. Pero, inconscientemente, comparten sentimientos negativos hacia personas de otros grupos sociales. Lo que les lleva a evitar la interacción o el contacto con ellos. (Dovidio y Gaertner, 1986).

Pero, mira, ahora lo que pasa es que ha habido una avalancha tan grande que no estamos preparados para eso, y se nos va de las manos ¡tanto emigrante! Es decir, ya son más los de fuera que los de dentro. Y, cuando se vienen, mira que exponen su vida en el mar muchos. Estos moros que vienen, ¿cómo estarán allí en su país? Y estos otros, los ecuatorianos, que yo creo que vienen más tranquilos. Vienen en avión y eso. (...) Pero es que esto ya es un desmadre, es demasiado. A este paso... Yo veo que al paso que llevan los moros va a tener que resucitar Isabel la Católica (risas) como para echarlos de Granada, porque hay que ver los moros que hay aquí.

... Ya te digo yo. Mira, salgo allí, a la esquina que hay un parquecillo y se los ve que pasan para la piscina y ¡hay que ver la cantidad de moros!, jóvenes todos. Que digo yo: mira, éstos el día que se enfaden se hacen los amos del poder. Pero, vamos, que ese miedo no lo tengo yo, que es una broma.

Mujer autóctona de 68 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 69).

(Cea D´Ancona y Valles S. , 2011).

2.1.1.3.7 Two-faced racism:

En la obra de Houts Picca y Feagin (2007) (Cea D´Ancona y Vallés, 2008), se distingue el racismo cotidiano del sistémico o institucional y se centran en el primero, en su doble manifestación, dependiendo de que quienes interactúan lo hagan en lugares donde están o no presentes los que “no son blancos”. Subrayan así el carácter bifronte del racismo, *two-faced racism*, las dos caras del racismo, y del que informan a partir de una muestra estratégica de estudiantes norteamericanos a quienes se pidió que archivasen en un diario sus vivencias cotidianas. En el subtítulo del libro *Whites in the Backstage and Frontstage* se capta el enfoque microsociológico -dramatúrgico- en la estela del sociólogo canadiense Goffman, y que afecta también a las expresiones del racismo dependiendo del escenario en que se desarrollen (Cea D´Ancona y Valles S., 2008, 2009).

2.1.1.3.8 Criptoracismo:

Esta forma de **racismo críptico** destaca por la dificultad que supone detectarlo. A pesar de su multiplicidad de formas y su abundante uso, podemos observarla en multitud de films, productos de ocio y cultura, e incluso en los informativos. Se caracteriza por la manifestación de connotaciones raciales negativas de forma velada.

Un importante aspecto de las mutaciones contemporáneas del racismo es su naturaleza críptica. De ahí que pueda hablarse de un **criptoracismo** (el adjetivo críptico se aplica generalmente a lo que está escondido, a lo que es secreto o no puede verse a simple vista). Muchas veces esta modalidad de racismo emplea palabras codificadas que llevan sutilmente velada su naturaleza racista y evocan imágenes de la “superioridad blanca”. (Nightingale, 1993, Kincheloe, Steinberg, 1999). Los ilegales, países subdesarrollados o tercermundistas, grupos tribales, culturas primitivas, artesanía, o culturas no evolucionadas: son términos criptoracistas.

2.1.1.3.9 Mutaciones Neoracistas:

Gresson llama nuestra atención sobre una nueva aparición dominante en los medios a lo largo de las dos últimas décadas: el relato de la restauración de la “supremacía blanca”. Esta teoría promueve la ideología racista de forma críptica, transformándola en compensación social enfrentada a la reciente ascensión de algunos rostros visibles de la comunidad negra -afroamericanos- a

puestos de poder. Los arquitectos de la “restauración de la supremacía blanca” tuvieron que remodelar la representación cultural de la negritud, de forma que provocara el temor blanco sin que apareciesen ellos -los arquitectos- como racistas. Los **neoracistas**, representan la negritud de forma negativa, obviando la autoridad moral del movimiento por la lucha de los derechos civiles, y como algo opuesto a los valores familiares, la moralidad, la nostalgia, la autoridad, la seguridad y la prosperidad. “Como parte de sus esfuerzos para evitar ser tachados de racistas, los políticos abrazaron a las clases negras media-alta y alta que evidenciaban “gustos refinados”, “clase” y “linaje” (Kincheloe J. L., Steimberg S. R., 1999: p. 221).

Los medios de comunicación pueden diseminar mensajes racistas sin que parezcan mezquinos e intolerantes. Los acompañan de un tono casual, sosegado y conciliador, mientras presentan mensajes negativos y sobretodo generalizadores, como imágenes nocturnas de raperos negros amenazadores, miembros de bandas violentas, asesinos, timadores de la seguridad social, traficantes de drogas, africanos como primitivos o caribeños lentos, poco inteligentes, propensos a la sensualidad, en el rol de strepeers u objetos sexuales... Y esto, tanto en programas con contenidos humorísticos y de ocio como en los informativos, donde por ejemplo, es habitual aludir al origen específico del maltratador cuando este no es blanco con especial énfasis. Y por el contrario, se obvia su procedencia si es un español blanco.

2.1.1.3.10 Discriminación racial positiva o Racismo Inverso:

Cuando se establecen resoluciones legales con el fin de garantizar la igualdad de las personas afectadas por situaciones de racismo, constituye una forma de discriminación destinada a combatir el racismo y replantear la igualdad social. Esta se denomina **discriminación racial positiva**, habitualmente cuando va acompañada de connotaciones positivas, y **racismo inverso**, cuando es comentado por aquellos que lo consideran negativo o injusto. Es una herramienta, en mi opinión, necesaria para garantizar la igualdad social cuando existe una tendencia discriminatoria en la sociedad que todavía no ha sido corregida y, determinadas personas sufren un agravio comparativo. Este tipo de **políticas de reparación social** se aplican también, por ejemplo, en cuestiones de género. Sin embargo no dejan de crear cierta controversia, a pesar de suponer un estado transitorio para el fomento y la concienciación social del desarrollo equitativo de las oportunidades. Hay que decir, que aunque estas leyes obligan a cumplir con determinados objetivos, son muchas veces pasados por alto por empresas e instituciones.

2.1.1.3.11 Preferencia racial:

Los factores que influyen en la manifestación, exteriorización y también -aunque no siempre- en la existencia del racismo son tres: la ideología política, conforme avanza hacia la derecha; la edad, las personas mayores son menos receptivas a lo diferente; y el nivel educativo, a mayor desconocimiento cultural mayores prejuicios. Como ya hemos visto, es habitual que la gente no se afirme abiertamente en este sentir racista aunque así sea en mayor o menor medida, y aunque sigue implícito en muchas manifestaciones sociales y culturales, normalmente no se reconoce. “Sobre todo cuando quien habla se halla bien posicionado en las escalas socioeconómica y educativa”. (Cea D’Ancona y Vallés S., 2010).

La **preferencia racial** manifestada en el aula se convierte en una realidad discriminatoria para los alumnos de distinto origen.

En la cultura *amazig* -la mía-, cuando un extranjero llega a un pueblo siempre es bien recibido, respetado y atendido hasta que se marcha, porque no se sabe si es un ser normal y corriente o un espíritu enviado por los dioses para poner a prueba nuestra hospitalidad (Zenía S., 2008: p. 308).

2.1.1.4 RACISMO, ESCUELA E IDENTIDAD

Una vez conocidos los antecedentes del racismo pasamos a ver cómo afectan a la estructura educativa y cuáles son sus manifestaciones. Según *La teoría del Apego de John Bowlby*:

Los niños que han sufrido abusos esperan por parte de los otros rechazo, hostilidad e inaccesibilidad. Tanto unos como otros se comportan de tal forma que aumentan las posibilidades de que le resto de la gente les trate como ellos esperaban, y cuando el niño ha establecido un modelo de relación, resulta muy difícil cambiarlo.

(Bowlby F., 1953; Flintoff P., 2012: p. p. 116-117).

Un niño de ocho años que ofrece algo, incluso a una persona mayor, no sabría tolerar el rechazo.

(Fanon F., 2009: p. 136).

Por todo ello, los niños que han sufrido la discriminación social guardan lesiones emocionales, estructurales o de aprendizaje que van a condicionar su vida educativa, la percepción que tienen de sí mismos y la forma de comportarse en sociedad, así como su autoestima en todos los campos de la vida adulta, desde como presentarse a una entrevista de trabajo a qué esperamos de los demás.

¿Y hay algún momento en que tengas ese sentimiento con algún profesor? Ya no te digo con un niño de tu edad, sino con algún profesor que te haga sentir diferente o que te señale de alguna manera.

Hubo una movida que me mosqueo un montonazo y fue que estábamos en un examen, de los globales de junio y tal... y resulta, que yo había sacado un 5'2. Y repartiendo los exámenes se paró un momento cuando me nombró como para echarle un último vistazo, y vio una tilde, una tilde que se había olvidado de corregir y yo de poner, obviamente. Claro, el tío me la puso, me bajo a un 4,9 y me dijo: ¡Toma, esto es lo de los negros!

Entrevistado. Varón en la veintena. Español de origen guineano.

Como podrá apreciarse en las entrevistas que se han realizado en este estudio -íntegras en el anexo-, y siguiendo las teorías de los **multiculturalistas teóricos***, así como las tesis de los principales teóricos de la comunidad negra, existen probadas argumentaciones en contra de la creencia en que los niños y niñas descendientes de inmigrantes perjudican el nivel educativo de las aulas; que obtienen las peores calificaciones; que tienen problemas en la asimilación de contenidos y con el idioma; o que acostumbran a ser conflictivos y problemáticos. Como veremos, estas afirmaciones esconden nuevas formas de racismo moderno, insertas en el aparato institucional educativo y destinadas a operar como una especie de selección social-a veces inconsciente- que determina y limita las posibilidades de prosperar de determinados alumnos, mientras beneficia y posibilita las de otros.

Frente a la concepción estereotípica que se tiene de ellos, habría que añadir las circunstancias difíciles en las que habitualmente están inmersos sus padres (ya sea por la condición de residentes ilegales de algunos; las escasas oportunidades laborales a las que pueden optar otros, limitadas socialmente o condicionados a percibir un salario menor, o un puesto inferior al de su formación en el país de origen; o la propia experiencia migratoria, que conlleva la adaptación a un nuevo lugar y la indefensión idiomática que a veces genera, así como el enfrentar los prejuicios sociales de los que he hablado anteriormente.

Estas cuestiones pueden medirse a través de dos constantes de la **encuesta CIS-OBEXE (2008)**: “La presencia de hijos de inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos”: más bien de acuerdo; más bien en desacuerdo; muy de acuerdo; no sabe; muy en desacuerdo; no contesta... Con poca diferencia entre las dos primeras respuestas, “Los hijos de

inmigrantes aportan riqueza cultural a las escuelas”: más bien de acuerdo 53%; más bien en desacuerdo 25%; no sabe, no contesta 22%.

Imputando la causa del fracaso de la escuela a defectos personales del estudiante, la corriente educativa disciplinaria y gubernamental ha asumido que hay formas adecuadas y erróneas de hacer las cosas y que las formas de actuar de los niños pobres y los no blancos son por regla general equivocadas. Éste es solamente uno de los incontables modos por el que una norma hegemónica eurocéntrica estructura las vivencias de los estudiantes y del día a día de la vida escolar. Esta norma invisible establece una cultura escolar que subliminalmente da el espaldarazo a la supremacía blanca, al patriarcado y al elitismo de clase. (Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. 131).

En las escuelas, se establece en ocasiones una **segregación cognitiva**, por lo que dentro de un mismo aula, la atención o preocupación que se dedica a todos los alumnos no es siempre la misma. Se prodiga una enseñanza de mayor calidad entre los alumnos blancos, mientras que los alumnos de origen migrante -que tienen dificultades con el idioma, expresiones o acentos ligeramente diferentes, lo que les provoca timidez, tartamudez, miedo a intervenir en el aula, o dificultades de comprensión debidas al miedo escénico- quedan apartados. A veces sufren tanto las burlas de los alumnos como el abandono de los profesores, quienes al detectar una mayor dificultad a la hora de acercarse a sus alumnos, dirigen la atención a aquellos que les resultan más fáciles o “menos conflictivos”, y les van relegando a posiciones de menor importancia en el aula.

La dificultad empieza cuando asisten a la escuela obligatoria, donde su lenguaje es penalizado. En las escuelas públicas, los test de inteligencia se fundan en la habilidad verbal. De esta forma muchos de ellos son inmediatamente colocados en el nivel más bajo del sistema educativo (Jordan J., para Sentís, 1998: p. 66).

La desprotección y el sentimiento de inutilidad es tan grande para algunos, que los propios alumnos sienten que no son aptos, e interiorizan que, por ejemplo “no sirven para estudiar una carrera universitaria”. Los profesores actúan, muchas veces -sin ser conscientes de ello- como “agentes culturales al servicio del bloque de poder” (Kincheloe, Steimberg, 1999), y en su afán por seguir el currículo y los modos de evaluación dominantes, se despreocupan de la **alfabetización política** de los alumnos.

(...) a lo mejor, desaparecía un borrador en clase y ya me acusaban a mí, me entiendes lo que te quiero decir?, y yo nunca en la vida he robado, nunca he tenido un problema en la vida... mil detalles de esos. Luego... con profesores... que yo, por ejemplo, no entendía algo y a mí nadie se paraba a explicarme... y así de niño, lo vas dejando, sabes? Ves que nadie te atiende...y que no lo entiendes y al día siguiente te vas ya sin ganas de escuchar, y durante años así, y al final... sientes un rechazo hacia ti de todo el mundo, sabes lo que te quiero decir?... Que yo recuerde... no he visto nunca un español en compensatoria... Sí, la clase de compensatoria...la clase de compensatoria, pero... que viene a ser lo mismo, porque luego cuando estás en clase de compensatoria, lo que pasa es que... es que ven tu nivel, que tu nivel es pésimo, no sabes decir nada, no has aprendido nada, matemáticas... no sabes dividir, no sabes tal, no te sabes... tienes muchísimas faltas de ortografía y todo eso... y al final, la clase de compensatoria pasa a ser una clase de jugar al ajedrez... o hacer un dibujo porque... es un esfuerzo grandísimo enseñarle a este chaval todas las faltas de ortografía que tiene... no lo sé, al final... yo siempre he visto que las clases estas de apoyo, que he estado en la escuela... en fin, no he sacado ningún... nada... Era algo muy sufrido... para los profesores, porque no era yo sólo, éramos unos cuantos. El colegio donde yo he estudiado, era el colegio con más magrebís de Madrid, y eso se comprobó un día, se comprobó. En el Barrio del Pilar, el colegio Guatemala. Y en la clase de compensatoria...a lo mejor éramos 12 o 16, sabes?, era imposible, entonces, qué hacían?:... como no voy a poder controlar ...ayudando a todos estos, que no saben casi nada, realmente, no?, Cómo los puedo controlar? Haciendo algo que les guste, qué les gusta?, Jugar al ajedrez o dibujar,... entonces, al final, se olvidan de enseñarte... sólo por controlar una clase de niños que no están acostumbrados, a escuchar, a atender, a entender después de escuchar, entiendes?... No, están más acostumbrados a jugar y... porque el rechazo les ha ido alejando de los estudios, entiendes?.

***Multiculturalismo teórico:** Disciplina pedagógica centrada en saber de qué modo se produce la dominación, es decir, cómo se configuran las relaciones humanas en los lugares de trabajo, en las escuelas y en la vida cotidiana en general, dando lugar a cambios de perspectiva. Esta pedagogía se niega a establecer un conjunto específico de procedimientos de enseñanza; no tienen pretensión de neutralidad, exponen sus valores críticos y trabajan para su lograr; revelan la relación existente entre proceso escolar y desigualdad social (con el sufrimiento que causa); derrumban la idea de que la educación está diseñada para ofrecer igualdad de oportunidades también a los **no blancos** (término que usan para referirse a todos aquellos al margen del reparto habitual de poder) con un conjunto de capacidades políticamente neutrales y un cuerpo de conocimientos objetivos. ***Comunidad Negra:** Aquellos/as africanos y afro descendientes que, según los teóricos del Panafricanismo, se identifican como un solo pueblo, una sola comunidad unida: África y toda su diáspora.

Entrevistado. Varón en la veintena. Español de origen magrebí.

Los niños que no adaptan sus respuestas a la **idiosincrasia blanca*** son penalizados, son dejados de lado, ignorados e invisibilizados en el ecosistema educativo. En ocasiones son asignados erróneamente a los programas de intervención especial, con sus diversos nombres: diversificación, compensatoria, aulas de refuerzo... Y evaluados como conflictivos y rebeldes. Es frecuente que no se sientan identificados con los contenidos. Esto ocurre a gran parte del alumnado, pero en el alumnado inmigrante o descendiente de inmigrantes, este hecho es más acusado (“yo no me he visto reflejado en nada”). “En una situación como esta no es extraño que la escuela no haga otra cosa que educar para el fracaso. Muchos profesores, al estar criados y aculturados en hogares, escuelas y vecindades de clase media blanca, tienen dificultades para entender el capital cultural, los valores éticos, los símbolos y los significados que los alumnos negros y latinos llevan a sus clases” (Kincheloe y Steimberg, 1999).

Para nada, para nada, hasta que no me he puesto a buscar, dentro de lo que sería... la historia afro y el mundo africano en general y tal, no me he visto, realmente, como quien dice, reconocido, no?... o decir, con esto me puedo identificar de alguna manera, para nada, o sea, no sé... Las cosas que estudiaba eran como:... esto que estoy estudiando de qué me sirve si ni me afecta, ni me siento identificado, ni lo comprendo, ni nada... como contarme una historia, yo creo que aprobaba por eso... pero porque lo veía todo como una historia, yo nunca me he visto reflejado en nada de lo que venía ahí, entonces...

Entrevistado. Varón en la veintena. Español de origen guineano.

La enseñanza estandarizada, la atención descuidada y las oportunidades bloqueadas, alejan a estos niños de las posibilidades que les ofrece el mercado laboral. Estos son los sutiles procedimientos que les alejan del éxito escolar y les re-dirigen a los cursos de menor exigencia, limitando su desarrollo social futuro.

Ante una situación como ésta ¿quién no perdería su autoestima y las ganas de hablar? Imaginaos que durante ocho años alguien os ha estado diciendo que sois anormales, que sois incapaces de pensar y comprender como lo hacen los chicos (y las chicas) más pudientes y populares de vuestra clase, los cuales, como es natural, os miran con cierto desdén. Que sois ostentosamente expulsados diariamente de vuestra clase y, tras una denigrante marcha, llevados a la “sala de recuperación” para chicos y chicas con necesidades especiales. Que os fuerzan sin ninguna consideración a hacer ejercicios y repetir lecciones de aritmética y gramática sobre divisiones y verbos. Puesto que sois “anormales”, se os dice que no tenéis remedio y que necesitáis ayuda especializada; no tenéis información o control sobre lo que os están haciendo. Todo lo que podéis hacer es desear que esta humillación que os infligen día a día y hora a hora termine cuanto antes (Kincheloe J. R. y Steimberg S. L., 1999: p. 164).

Los alumnos de distinto origen viven un doble daño cuando sufren acoso escolar. Esta situación no solo limita sus oportunidades -ya de por sí reducidas por el racismo institucional-, también condicionan una especie de rechazo hacia su identidad cultural y familiar, que a veces se ven como contrarios a la integración y la asimilación. Nada de lo existente en el currículo refuerza su identidad cultural, los currículos tienden a ser “homogéneamente blancos”. Se va condicionando a los alumnos para que actúen de una manera “más blanca”, por lo que cualquier conducta étnica va a verse censurada, ya que lo adecuado o correcto va a medirse en función de estos parámetros blancos. Esto puede apreciarse en frases del tipo: “tienen que integrarse, adaptarse a nuestra cultura, tienen que saber que existen unas normas, que aquí no es como en su país, que esto es España y lo que vale es lo español”.

***Idiosincrasia blanca:** La idiosincrasia blanca se presenta a sí misma no solo como una fuerza cultural o norma por la cual se miden todas las demás culturas, sino también como una postura que está por encima de la historia y de la cultura: un espacio no étnico, en definitiva. (Kincheloe y Steimberg, 1999). Es el constructo ideológico que el grupo de poder dominante aplica a su razón de ser, a su forma de ver el mundo y a su manera de juzgar la historia y la cultura de los otros pueblos; una filosofía creada por un sistema liberal-capitalista, masculino, de clase social alta y raza blanca, que al poseer las fuerzas económicas y políticas en el mundo, condiciona nuestros modos de ser, pensar y actuar de forma inevitable, instituyéndose como norma para todas las cosas.

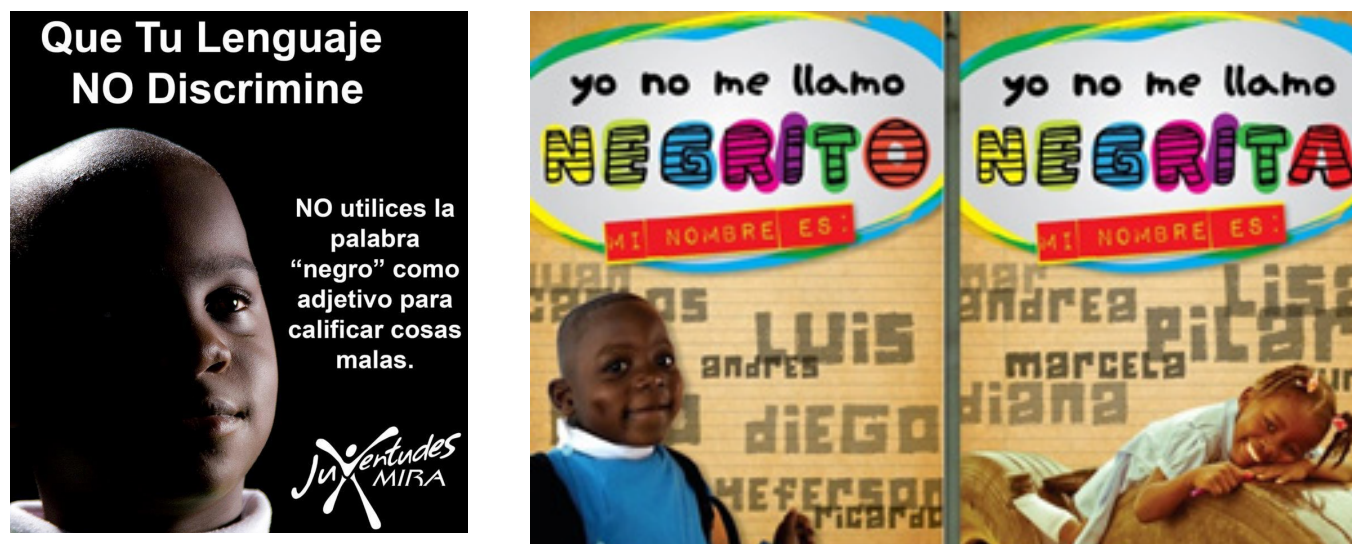


Fig. 25: CAMPAÑAS AFRODESCENDENCIA.
DOMINICANA; PANAMA; COLOMBIA; PERÚ.
Colectivo Palenke, 2012.

Recuperado: http://colectivopalenke.com/_old/

Fig. 26: CAMPAÑAS AFRODESCENDENCIA
Juventudes Mira, 2012.

Recuperado: <http://juventudesmira.com/>

Además, a veces la tendencia opuesta -la de la adaptación y el éxito escolar- es rechazada por aquellos alumnos que optan por apartarse de los estudios. A los alumnos de distinto origen se les plantea la disyuntiva de elegir entre el éxito académico y la integración, o la aceptación cultural dentro de su comunidad de origen. Una buena estructura escolar no debiera penalizarles ni obligarles a elegir.

Esta claro que cuando tú eres niño y eres un adolescente, te crea muchas dudas, más que nada porque no sabes realmente quien tiene razón, si el profesor al que tus padres te dicen que hagas caso o tus padres que son a los que siempre haces caso... entonces te metes en una pequeña dinámica de... a ver que es esto?... eh, no sé. Yo de pequeño siempre era un niño muy calladito, muy dado a escuchar a la gente, y por eso nunca he tenido problema, cuando se metían conmigo... me fijaba mucho en la cultura española, en eso de... "rebota, rebota, que tu culo explota", pero luego a lo mejor... sí, está claro que en cuanto me vacilaban un poco de más y yo me rayaba, tiraba de mi cultura negra y al suelo con él. No sé... entonces es un poco como... dependiendo de... vas... Es como... cuando eres niño vas probando tirando de tus padres para ver hasta dónde dan de sí?, pues un poco lo mismo pero con tu propia mente, entonces pues... estas probando, pues pruebas, esto un negro lo hace así y esto un blanco lo hace así, pues vamos a probar de las dos maneras a ver cuál es más correcta, pero luego te das cuenta de que ninguna es correcta, cada momento tiene su forma de actuar, entonces... no sé, yo creo que he tirado más hacia lo negro pero porque es lo que más he comido, sabes? Siempre... Llegar a casa, comer en el comedor en el colegio y llegar a casa y... que te digan: lo que has comido es una mierda!, come esto!,... y ponerte comida africana, movidas así... O de repente, estar viendo una película y que te guste y no sé, que... y que te empiecen a meter en tu propia casa que el primero que muere es el negro... o que el negro esta discriminao por esto y por lo otro,... y que no te sientas discriminado, pero que sepas que esa discriminación esta ahí, y cómo utilizarla, y cómo enfrentarte a ella... pero claro, lo que te enseñan tus padres es su experiencia, pero tienes que vivir la tuya. Es un poco difícil.

Entrevistado. Varón en la veintena. Español de origen guineano.

Con bastante frecuencia los estudiantes marginados se creen la fábula de la igualdad de oportunidades que de manera insistente se propaga en las aulas. Atrapados en la **psicología de la inadecuación**, asumen la psico-fábula y las etiquetas que esta les atribuye (Fig. 25, 26). A saber: que son chicos problemáticos, emocionalmente descentrados y dañados para el aprendizaje (Kincheloe y Steimberg, 1999: 164). Es decir, culpables e insuficientes. ¿Deben conformarse con el lugar que la sociedad les deje? Esta óptica es muy dañina para ellos y para la sociedad en su conjunto. Por ello, a lo largo de los temas siguientes, profundizaremos en todas

aquellas cuestiones transversales que afectan a la situación social de los afrodescendientes, aportando perspectivas, soluciones y estrategias que aborden la cuestión del racismo en las aulas, para todos aquellos educadores o no, blancos o negros, que deseen afrontar la interculturalidad en las aulas y en sus vidas, desde una perspectiva consciente y comprometida con la igualdad.

¿Quieren saber cómo me las apañé con este asunto de la discriminación? Olvidándome de ella. No podía dejar que se convirtiera en lo que deseaban los racistas: un peso tan grande como para convencerme de que era inútil emprender algo... no quiero decir que se olvide de su negritud o ignore los problemas del hombre negro; quiero decir que se eduque en el sentido más amplio de la palabra.

(Parks R. para Sentís, 1998: p. p. 38-39).

A close-up photograph of a person's face, partially obscured by a raised fist holding a 'Peace' sign. The person has dark skin and is looking slightly to the side. The fist is in the foreground, holding a red and white 'Peace' sign. The background is blurred, showing other people and what appears to be a red and white striped shirt.

2.1 ETNOEDUCACIÓN

2.1.2 CONVIVENCIA INTERCULTURAL: LA ESCUELA DE LA CALLE

la contraescuela

En torno a este tema trabajaremos a partir de las relaciones de convivencia entre autóctonos y emigrados, o sus descendientes; estudiaremos cómo estas se reproducen en la escuela de la calle, donde verdaderamente se da esta relación intercultural; qué aprendemos de ella, qué valores comunitarios podemos llevar a la escuela desde los contextos no formales para así, después de este análisis, extraer conclusiones sobre la situación global de la afrodescendencia.

La patria no es la tierra. Sin embargo, los hombres que la tierra nutre son la patria.

(Tagore R., 2003: p. 304).

El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así práctica el crimen y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busqué su aliento. Ni tampoco hay escuela que no busque su contraescuela.

(Galeano E., 2005: p. 17).

Portada: CIUDADANOS NEGROS EN SOCIEDADES BLANCAS

Cooper M., Portraits, 80's.

Hip Hop Files. Detalle.

Recuperado: <https://www.pinterest.com/djubishop/martha-cooper/>

2.1.2.1 LAS CO-FICCIONES SOCIALES NO SON LA REALIDAD: INTERCULTURALIDAD, MULTICULTURALIDAD, TRANSCULTURALIDAD

Como veníamos estudiando, las convenciones o co-ficciones sociales son producto de una serie de lecturas e interpretaciones de la realidad, reconstruidas a través de la historia y el devenir de los pueblos, para adaptarse a las conveniencias políticas y económicas con el fin de establecer la superioridad de unas culturas sobre las otras. Por lo que, actualmente, las relaciones entre comunidades étnicas están sembradas sobre un pasado doloroso y la necesidad de ocultar o justificar dichos crímenes contra la Humanidad, además de los nuevos conflictos políticos e intereses económicos que las enfrentan. En este clima desigual se da la convivencia entre culturas con la tensión añadida de la incomprensión de las diferencias. Es común referirse a la convivencia entre culturas con los siguientes términos: **interculturalidad**, **multiculturalidad** y **transculturalidad**. Paso a definirlos a continuación, para más adelante cuestionar el uso que se hace de dichos conceptos.

Interculturalidad es el proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos humanos donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas. En las relaciones interculturales se establece una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo. Sin embargo, no es un proceso exento de conflictos. Estos pueden resolverse mediante el respeto, la generación de contextos de horizontalidad para la comunicación, el diálogo y la escucha mutua, el acceso equitativo y oportuno a la información pertinente, la búsqueda de la concertación y la sinergia. Es importante aclarar que la interculturalidad no se refiere tan solo a la interacción que ocurre a nivel geográfico, sino, más bien, en cada una de las situaciones en las que se presentan diferencias.

Multiculturalidad es un término polisémico que está sujeto a diversas y, a veces, contradictorias interpretaciones. En su sentido meramente descriptivo, puede simplemente designar la coexistencia de diferentes culturas en el seno de una misma entidad política territorial. Puede tener, asimismo, un sentido prescriptivo o normativo, y designar diferentes políticas voluntaristas. El término surgió inicialmente en el mundo angloamericano, como un modelo de política pública y como una filosofía o pensamiento social de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de globalización. Es, por tanto, una propuesta de organización social, que se ubica en términos teóricos dentro de la filosofía del pluralismo cultural.

Transculturalidad es el fenómeno que resulta cuando los grupos de individuos, que tienen culturas diferentes, toman contacto continuo de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos.

Transculturalismo e identidad de relación, Yolanda Oghena. (Programa de dinámicas interculturales, Centro de Investigaciones de Relaciones Internacionales y Desarrollo. Fundación CIDOB).

(Iemed - Icaria, 2008.)

En los últimos tiempos, primero de manera tímida pero cada vez de forma más insistente, vemos (re)aparecer la palabra “transcultural”, que intenta situar lo intercultural como una dinámica que reconoce el proceso inherente a cualquier interacción o intercambio cultural. El mundo anglosajón ha relanzado especialmente este concepto a modo de reconocimiento del fracaso multicultural (... en 1940, acuñado en Cuba por Fernando Ortiz: “El producto de un encuentro entre una cultura o una subcultura existente y una cultura migrante, recién llegada, que transforma las dos y crea en este proceso una **neocultura**, también sujeto de transculturación (...). Dice el autor que “para describir este proceso, el vocablo de raíz latina transcultural nos proporciona un término que no contiene la noción de una cierta cultura hacia la cual debe tender la otra, sino una transición entre dos culturas, las dos activas y participantes, con sus aportaciones propias, cooperantes en el advenimiento de una nueva realidad de civilización.

F. Ortiz, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Madrid, Cátedra, 2002.
(Oghena Y. -IE-Med, 2008: p. 367).

Para entender a qué me refiero cuando hablo de convivencia y co-ficciones sociales, nos conviene saber qué conceptos asociamos a la inmigración según la encuesta **CIS-OBEXE** del proyecto **MEXEES 2008**. La pregunta que se hizo a los encuestados fue: “Cuando oye la palabra inmigración, ¿qué es lo primero que le viene a la mente?”. Las respuestas por orden de preferencia fueron

las siguientes: pobreza, gente sin dinero; gente fuera de España, de otro país, extranjeros; desesperación, necesidad, lo mal que lo tienen que estar pasando para venir hasta aquí; problemas, un problema para España; buscar una vida mejor, querer prosperar, mejorar social y económicamente; avalancha, invasión, masificación, que somos muchos; delincuencia, inseguridad; búsqueda de trabajo, trabajadores. ¿Pero son solo estas las razones para emigrar? ¿En qué situación nos colocaría este hecho a los españoles inmigrantes frente a otros países de Europa, tanto en el pasado como en la actualidad?

De las respuesta a la encuesta se deduce que lo que más choca a los españoles del contacto con “el otro” es la asociación con la cultura de origen, a la que consideran incomprensible y opuesta a la española. Y por otro lado, la presunción de que el inmigrante proviene de un estrato social inferior, de lo que deducen que recibirán un mejor acceso a las ayudas sociales y puestos de trabajo, además de cierta asociación clasista que establece entre pobreza y delincuencia. Sin embargo, podemos analizar la creencia en estos supuestos y determinar que estas ideas que se dicen fruto del “reciente” contacto entre españoles y africanos (que como hemos visto se remonta a la época clásica y no se trata de dicho “fenómeno reciente”), se deriva, precisamente de clichés y estereotipos heredados de tiempos y contactos anteriores, con las peculiaridades de sometimiento que los caracterizaron. En el apartado siguiente, veremos cómo estas afectan a la convivencia entre culturas.

2.1.2.1.1 Algunos mitos, ficciones y fricciones:

Ahora que hemos abordado cómo nuestra historia nos influye a la hora de juzgar nuestras relaciones multiculturales, presento los pre-supuestos más utilizados a la hora de expresar el carácter de las relaciones con la población migrante; todos aquellos alegatos que la población autóctona enarbola para defender una desigualdad social de hecho. Unas veces, estas opiniones son difundidas por los sectores de derecha o ultraderecha (y compartidas, en ocasiones por el centro o centro-izquierda), consentidas por el resto de partidos políticos y olvidadas con elegante diplomacia; otras son herencias de nuestro inconsciente colectivo comúnmente racista; y otras fruto de las crisis y la persecución de los recursos sociales que divide a la población en clases enfrentadas como una forma de política que se sustenta sobre el desconocimiento y la ignorancia sobre “los otros”, a los que nos hacen ver como diferentes a través de los medios. Por ello, presento aquí algunos mitos, ficciones y fricciones que desencadenan actitudes racistas, tanto en los inmigrados como en los autóctonos, del que es producto la convivencia, o no, en la calle.

- **No se integran, pertenecemos a culturas opuestas.** Esta es una de las frases más utilizadas, que los ciudadanos, atemorizados por los medios de comunicación y convencidos por las políticas de inmigración, la criminalización y persecución de los inmigrantes, exponen, justificando las desigualdades sociales a las que los inmigrantes y sus descendientes se enfrentan. El recorte en sus, ya de por sí, escasos derechos; el desprecio a su cultura, sin conocerla; y la necesidad de su expulsión. Todo ello aderezado con una gran cantidad de clichés sobre las costumbres y usos de los inmigrantes, un colectivo muy amplio y diferenciado en nuestro país. Sin embargo, la convivencia cultural entre africanos y españoles no es para nada nueva en la Historia, y ambas culturas poseen valores tradicionales hasta ahora comunes como son: la importancia de la convivencia comunitaria, el disfrutar de espacios públicos para relacionarnos con los demás, el respeto a los mayores, el gusto por lo festivo...

La convivencia es posible cuando hay un marco sociocultural adecuado para la aceptación de la diferencia. La cohabitación entre distintos grupos étnicos y raciales no es nueva en la historia de España. A lo largo del pasado se han sucedido innumerables episodios de convivencia junto a otros de tensión... Igualmente, ya desde la época prehistórica (y protohistórica), se percibe la presencia de minorías raciales que posteriormente pasarían a formar parte del mismo marco etnocultural de la mayoría de la población... Los nórdicos españoles gozan de las mismas garantías jurídicas, tienen los mismos derechos laborales, perciben la misma seguridad social y votan en las mismas elecciones que el resto de la demografía. Aquí, ni la legislación ni la costumbre los segrega a un plano de marginalidad y explotación. Nadie les asocia prejuicios a manera de generalidad por sus experiencias individuales o por las relaciones raciales de otros contextos geográficos... ni les consideran una amenaza para la preservación de la “raza”, pese a que

poseen una mayor ventaja que los inmigrantes de “color” para acceder a un puesto de trabajo, o una vivienda y no corren el riesgo de ser expulsados. Frente a estos privilegios etnoculturales, se sitúan los inmigrantes de “color”, oriundos mayoritariamente de países pobres. Algunos de estos colectivos presentan una gran similitud racial y cultural con los españoles, producto de una antigua relación histórica. Sin embargo, ello no les salvaguarda del rechazo xenófobo que hacia ellos muestran un importante número de nacionales.

(Del Olmo J. M., 2009: p. p. 470-471).

- **Nos quitan los puestos de trabajo.** Este es el clásico reflejo de una polaridad inducida por los grupos de poder que maneja la idiosincrasia blanca, que trata de oponer la condición inmigrante a la de la clase obrera nacional, exponiéndoles como competidores para el acceso a los recursos. Pero sin visibilizar la realidad del asunto: que esconde unas políticas agresivas de mercado en los países en subdesarrollo que obligan a sus ciudadanos a abandonar sus países de origen. Y mientras los empresarios obtienen beneficios de una mano de obra explotada en los países que denominan del “3er mundo”, una mano de obra por cuantías irrisorias que se aprovecha de la condición de ilegales de los inmigrantes en el 1er mundo, y una mano de obra mal pagada a los nacionales, enfrentándoles e impidiéndoles ver que el beneficio de todo el asunto viene a repercutir en los bolsillos de los ya enriquecidos grandes empresarios.

Económicamente hablando, la inmigración favorece el mantenimiento del actual *modus vivendi* de los españoles. Y esto se explica por varias razones:

-Los inmigrantes ocupan los puestos de trabajo que rechazan los nativos. La inclusión en las clases medias de un amplio porcentaje de familias trabajadoras, deja vacantes muchos puestos laborales ahora rechazados por los autóctonos, quienes aspiran a profesiones de menor esfuerzo físico y mayor remuneración. Trabajos tales como albañil, vendimiador, peón de la limpieza o niñera, quedarían reducidos a una mínima parte de sus efectivos si no fuera por el quehacer de los trabajadores extranjeros.

-Los inmigrantes socavan el déficit demográfico provocado por la drástica reducción del índice de natalidad nativo. El desfase existente entre el número de nacimientos y el número de defunciones tiene como consecuencia la ralentización del crecimiento vegetativo, que en el futuro será negativo, y el superávit de la población pasiva (aquella que trabaja y depende del Estado o de los allegados para subsistir) respecto a la activa (población en edad de trabajar que posee un empleo). Ello dejará vacantes muchos puestos de trabajo que no será posible cubrir con la demanda nacional, lo que obligará a las autoridades y a los particulares a recurrir a mano de obra extranjera.

-La inmigración extranjera reactiva la oferta y la demanda al aportar más trabajadores y capital a la economía nacional. Los trabajadores foráneos colaboran con sus impuestos para mantenerlas arcas del Estado y con su consumo al aumento de los niveles de producción. La labor de los inmigrantes repercute favorablemente en el crecimiento del Producto Nacional Bruto al cubrir los puestos de trabajo que demandan los tres sectores económicos. Su inclusión en la agricultura, la industria, y los servicios genera beneficios al empresario, permitiéndole crear nuevos puestos de trabajo. A su vez, los excedentes económicos de los trabajadores extranjeros son reinvertidos -sobre todo cuando tienen condiciones legales favorables- en el país receptor. Los autóctonos, cuando tienen empresas y negocios propios, aportan ingresos al Estado a través de sus declaraciones de la renta, contribuyendo así a preservar las prestaciones sociales que disfrutaban los españoles. La ilegalización de la inmigración extracomunitaria es un error político que socava la estabilidad y el bienestar económico en el territorio español.

(Del Olmo J. M., 2009: p. p. 472-474).

- **Reparto de los recursos sociales en su favor.** Veamos como se expresan los autóctonos a la hora de verbalizar esta cuestión:

Volvemos a lo mismo. Estoy embarazada, necesito ayudas porque yo no gano bien, tengo que pagar la hipoteca, y vas a pedir una ayuda y te dicen que si no eres extranjera o no has recibido ayuda de los Servicios Sociales, no te la dan. Eso es lo que me enfada. Es que, mira, yo primero ayudo a los de casa y luego... Que vamos, que no quiere decir que yo no vaya a ayudar a un inmigrante. Soy la primera. Pero yo, si mi madre necesita ayuda, se la doy antes a ella que al vecino. ¿Me entiendes? (...). Creo que no somos racistas de momento. Pero si las cosas siguen así, podemos llegar a serlo.

Mujer autóctona de 36 años. (CIS-OBERAXE; Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 510.)

Es que nos están haciendo racistas (...) ¿Por qué a los emigrantes el Gobierno les da facilidades que nos les da a los españoles? Donde yo vivo, en Alcorcón, salen viviendas de protección oficial y, cuando miras las listas, te encuentras allí a “Adbud Mahad”. Vamos, un árabe. Y tú estas buscando en la lista a tu hijo, que lleva 30 años viviendo en Alcorcón, y no está. Si llegan a los colegios y les dan becas para el comedor, que un español tienes que presentar el copón, que no te lo dan al final; al emigrante, sí. Si encima es musulmán, le hacen la comida aparte. Cosa que a lo mejor hay muchos españoles que, a lo mejor, que necesitan un régimen aparte, especial, y no se lo dan. Y eso es real porque lo he vivido yo.

Varón autóctono, 57 años. (CIS- OBERAXE; Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 317).

Yo creo que les damos muchas facilidades, cuando quieren ir a buscar piso o a hacer papeleos, para meter niños en el colegio. Que les guardan un número de plazas para inmigrantes y nos lo ponen más difícil a los españoles. También tienen muchas ayudas de comedor a todos, porque siempre van llorando diciendo que no pueden, y tienen muchas ayudas y subvenciones que yo quisiera que los españoles las tuviesen igual.

Varón autóctono de 67 años. (CIS-OBERAXE; Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 511).



Fig. 1: DETENCIONES ILEGALES

Tuya FM, 2014.

Recuperado:

<http://www.tuyafm.com/policia-espanola-detiene-161-veces-a-inmigrante-africano/>

En cambio, cuando consultamos a los inmigrantes y a sus descendientes sobre estas supuestas facilidades, comprobamos que es una realidad muy mitificada. Si en alguna ocasión son beneficiarios de algún servicio social, lo hacen como cualquier cotizante del Estado (ya sean ilegales o no, porque el IVA se encuentra en todos los productos que compramos, y si no cotizan de manera legal, es porque no se les permite), y porque su situación económica y social lo justifica. Este tipo de argumentos están claramente influidos por la propaganda apocalíptica de la derecha racista.

Sí, los profesores, en esas épocas, yo recuerdo... por eso te decía, que en los colegios estaba muy marcado, y por eso, en los colegios, que es el caso que yo conozco, que es mi caso; en la escuela, te he comentado, que éramos muchos magrebís, no había gitanos, y españoles, éramos como mitad españoles, mitad magrebís, entonces, por ejemplo, la directora de ese colegio, era como que se sentía diferente a las directoras de todos los demás colegios, porque tenía muchos magrebís y ella era diferente, su colegio era diferente a todos porque era el que más magrebís tenía, entonces... segurísimo que ha tenido mucho que ver y ha influido mucho, la forma de tratar es diferente, a unos y a otros. Yo por ejemplo... cuando era pequeño, teníamos que comer cerdo en el comedor, no había una dieta para nosotros, si las lentejas llevaban chorizo de cerdo, y si no querías chorizo, te tenías que comer

las lentejas y el chorizo lo dejas ahí, pero tu te has comido toda la grasa del cerdo que no querías comértela, entiendes?, si había San Jacobo, si no te lo comes te vas a quedar con hambre, estaba bueno, no tiene nada que ver que este bueno con que no puedes tomarlo...entonces yo lo comía, hasta que ya crecimos, por ejemplo, mis hermanas ya habían salido del colegio, y fue en el 98-2000 o por ahí, cuando pusieron una dieta... que digo 2000?, o más tarde incluso, una dieta para musulmanes en el colegio, sabes? Sí, eso... son un montón de detalles, que además esos cambios, esos cambios, que de repente os ponemos una dieta porque hemos aprendido que os tenemos que respetar... pero no se vivía en el día a día, el respeto en clase, no.

Entrevistado. Varón en la veintena. Español de origen magrebí.

Nada más lejos de la realidad en España. Según todos los estudios, los extranjeros acuden al médico la mitad que los españoles y los fracasos o conflictos hay que apuntarlos a unas insuficientes políticas de “integración cultural” que no se han puesto en marcha en toda Europa, haciendo bueno el dicho: “Nadie se integra si no le dejan”.

(Ibarra E., 2010: p. 132).

- **Ellos son los racistas e intolerantes.** Podemos identificar esta frase como uno de los grandes ejemplos de Racismo Aversivo. Se da cuando los ciudadanos autóctonos no entienden que, la diferencia o el derecho a la identidad religiosa y cultural, tiene que ver con la integración. La integración tiene sentido cuando hablamos de culturas diferentes que se respetan pese a sus diferencias, conviven y se valoran mutuamente. Y todo ellos a pesar de sus diversas costumbres, que pueden y deben encontrarse no solo en el ámbito privado, sino también en los espacios públicos, que deben ser lugares de convivencia y aprendizaje. Una persona puede integrarse y a la vez conservar su cultura y esto no quiere decir que por amar su cultura sea racista o intolerante con las demás.

La inmigración foránea aportará costumbres nuevas al país, las cuales se hibridarán con las ya existentes dando un renovado matiz de identidad. La presencia de extranjeros producirá inevitablemente cambios en muchos de los hábitos y las costumbres autóctonos, reenfocando la realidad. Dicho fenómeno se ha repetido a lo largo de la historia; así, elementos culturales como son la lengua latina (de la cual derivan idiomas como el catalán o el castellano) o la religión cristiana fueron introducidos en la Península Ibérica por agentes foráneos.

(Del Olmo J. M., 2009: p. 475).

El mito identitario en Europa está convirtiendo la Xenofobia y la Islamofobia en el objeto central de su estrategia, alimentando una patología social que niega el compromiso universal humanista y construye esquemas mentales sectarios que impiden la normalización de la convivencia en diversidad. Minaretes, burkas y pañuelos en la escuela, ocupan en muchas ocasiones la centralidad de un debate, incluso en localidades donde no existe, como ha sucedido en algunos municipios de Cataluña y Madrid.

(Ibarra E., 2011: p. 138).

- **Hay más delincuencia y falta de respeto a los valores cívicos.** La criminalización de la inmigración es una de las cuestiones que más problemas genera a los inmigrantes, y que desencadena un gran cantidad de conflictos con la población local, que sospecha de todas sus actividades, llegando en muchos casos a denunciarlos con falsas acusaciones o a acosarles, así como a impedirles su residencia o acceso a la vivienda. Los conflictos también se dan con la policía (**Fig. 1**) y otros órganos institucionales que les condenan de antemano, les persiguen, controlan, vigilan, detienen y apresan sin motivo, retrasan sus procedimientos legales y sus expectativas de vida, o les expulsan... Y, en último caso, les empujan precisamente a la criminalidad, ya que su condición de ilegales les impide ejercer una vida laboral normalizada, favoreciendo que entren en una delincuencia desesperada para sobrevivir o mantener a sus familias, las drogas, el contrabando o la prostitución, profesiones a las que nadie desearía dedicarse si le permitieran desarrollar una vida plena.

La criminalización del hecho migratorio únicamente beneficia a las mafias y a los empresarios desaprensivos, los cuales se aprovechan de las pésimas condiciones de vida de los foráneos para exprimirles grandes sumas de dinero o hacerles trabajar en condiciones inhumanas. La inseguridad obliga a los extranjeros-por temor a ser expulsados -a ofrecer una mano de obra más barata que la autóctona-, lo que empeora el nivel de vida de los nativos,

impide a aquellos alcanzar un nivel de vida digno y exagera las actitudes xenófobas de los nacionales de baja extracción social, quienes ven en los inmigrantes unos competidores desleales que amenazan con destruir su nivel de vida alcanzado.

(Del Olmo J. M., 2009: p. 474).

Un nuevo informe de Médicos Sin Fronteras (MSF) detalla el impacto que tienen las condiciones precarias de vida y la violencia criminal e institucional generalizada sobre la salud de los migrantes subsaharianos en situación irregular que se encuentran atrapados en Marruecos en su viaje hacia Europa. Marruecos se ha convertido, fruto del endurecimiento de los controles fronterizos, ya no solo en un país de tránsito, sino en un destino forzado, lo que aumenta la vulnerabilidad de los migrantes, de acuerdo con el informe. La aplicación de unas políticas migratorias que colisionan con el respeto a los derechos humanos tiene consecuencias en la salud de la población migrante, cuyos grupos más vulnerables -como el de las víctimas de violencia sexual o de trata-, carecen de asistencia y protección especializada por parte de las administraciones.

...

Los renovados esfuerzos de cooperación entre Marruecos y España, según estos países, en la lucha contra el crimen transfronterizo, la inmigración ilegal y el tráfico de drogas, “están teniendo consecuencias graves sobre la salud física y mental de los migrantes subsaharianos” -según explica David Cantero-, coordinador general de MSF en Marruecos. “Las políticas migratorias privilegian criterios de seguridad interna por encima del respeto y las garantías de los derechos humanos fundamentales”.

(Informe Médicos Sin Fronteras, 2013).

• **Nos van a invadir y no es bueno que se mezclen con nosotros.** Este discurso acostumbra a reflejar un “falso sentimiento identitario” (Fig. 2) que identifica el mundo africano con algo totalmente ajeno a España, cuestión que, como hemos visto, no puede estar más falta de verdad. Por otro lado, se deriva del propagandismo sensacionalista de los medios de comunicación que utilizan unos términos exageradamente nocivos para hablar de “la llegada de inmigrantes a nuestras playas”, como avalancha, horda, centenares, miles, llegada incontrolada... Son términos negativos, pero sobretodo imprecisos, que hacen volar la imaginación de algunos y favorecen la psicosis de la invasión ideada por una ultraderecha ignorante que cree asemejarse más al modelo ario que al modelo africano.

La nueva ultraderecha, populista e identitaria, viene alimentando durante años el discurso xenófobo y de intolerancia hacia la inmigración a base de campañas y fuerte propaganda. La nueva ultraderecha española ha elegido, imitando a sus homólogos en Europa, un eje prioritario de lucha política: la agitación contra los inmigrantes. Durante la crisis económica en sus campañas contra los inmigrantes les hemos escuchado acusaciones haciéndoles responsables “de la economía sumergida, de dinero negro, del fraude fiscal, de la burbuja inmobiliaria, de la subida de precio de los pisos, de la bajada de salarios, del aumento de la morosidad crediticia, de la baja calidad de la educación...”.



Fig. 2: JUVENTUD ESPAÑOLA Y AFILIACIÓN NAZI.

ABC, 2012.

Recuperado: <http://goo.gl/yIjR0j>

Y su conclusión: “si a los inmigrantes se les expulsara y se les quitara las prestaciones por desempleo, se ahorrarían reformas laborales...”. En esencia, su discurso simple descansa en una fuerte propaganda que atiza el miedo a la invasión, criminaliza al inmigrante, promueve el conflicto de la sociedad de acogida con la privación de derechos a inmigrantes mediante su consigna “los españoles primero”, alienta el choque cultural y religioso, incluso lo vincula al terrorismo y finalmente, emerge su objetivo esencial: desacreditar la democracia, sus valores e instituciones.

Movimiento Contra la Intolerancia. (MCI), *Informe Raxen*.

Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo, Homofobia y otras manifestaciones relacionadas de Intolerancia a través de los hechos. Especial 2012

Europa en Crisis: Tolerancia o Barbarie

Racismo, Xenofobia e Intolerancia en Internet

2.1.2.1.2 Algunas realidades, opresiones y desigualdades

• **Indefensión idiomática ante la burocracia.** Suele ocurrir que los ciudadanos extranjeros se encuentren totalmente desamparados en nuestro país, donde desconocen las costumbres, los procesos, y -muchas veces- el idioma. Desconocen sus derechos, cuando los tienen, y desconocen cómo recurrir a servicios y ayudas de asociaciones y colectivos de inmigrantes o para ellos. Sus redes son comunitarias, aunque muchas veces los familiares y el entorno cercano están muy lejos. La condición de ilegales les coloca en una situación de vulnerabilidad a cada paso que dan, invirtiendo ingente esfuerzo, es decir, “todo lo que tienen” para asentarse en este país. Desde las instituciones reciben prejuicios: se ignoran las situaciones por las que decidieron emprender un proyecto de vida en otro lugar y hacerlo bajo cualquier circunstancia; se les asocian situaciones económicas, de salud y profesionales -a ellos y a sus familias- que nada tienen que ver con la realidad, como el desempeño de algunos oficios concretos y muy criminalizados; reciben maltrato y faltas de respeto, y en la mayoría de los casos se les recibe en las instituciones -que no se les acoge-, con una prepotencia que les coloca en un plano de inferioridad y que les niega toda ayuda, dificultándoles el proceso de asentamiento con infinidad de papeleo que parece no terminar nunca. Si para los españoles es complicado entenderse con la burocracia en este país, para ellos lo es más todavía.

A la indefensión idiomática se añade la fragilidad debida a no tener “papeles”. Estar en una situación de irregularidad hace al inmigrante más sumiso y le impide que denuncie cualquier explotación a la que esté sometido. El miedo a ser expulsado del país empuja al silencio (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 418).

Las conclusiones de las investigaciones realizadas muestran que las víctimas y los testigos de los delitos de odio son reacios a denunciarlos, ya sea ante las fuerzas de seguridad, el sistema de justicia penal, las organizaciones no gubernamentales o los grupos de apoyo a las víctimas. Como consecuencia, muchos delitos no se denuncian ni enjuician y, por tanto, son invisibles. En esos casos, es posible que los derechos de las víctimas no se protejan o respeten completamente, lo cual significa que los Estados miembros de la UE no cumplen sus obligaciones con estas. (*Delitos de Odio en la Unión Europea-FRA Europa 2012*; Informe Movimiento Contra la Intolerancia, 2012).

• **Abusos físicos y verbales en las instituciones.** Innumerables denuncias de abusos y maltratos, vulneración de los derechos humanos por parte de los servicios institucionales, especialmente los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado, son recogidos en una infinidad de textos de organismos internacionales y nacionales cada año. Sin embargo, no se llegan a tomar medidas reales, por lo que los agresores gozan hoy por hoy de una impunidad casi total, llegando a quedar libres de cargos, cuando algunas personas han sido gravemente lesionadas. Algunos casos ni si quiera llegan a ser denunciados por el miedo a las represalias. Puedo decir que conozco infinidad de casos en mi entorno cercano porque se trata de una práctica tristemente habitual. Los siguientes textos ilustran algunos ejemplos.

Cuando me pegaron a mi no me vio ningún médico. Estaba tirando sangre, porque me rajó todo el labio, del lado adentro. No me vio el médico en ninguna ocasión, simplemente que me amenazaron y yo les dije: háganme lo que ustedes quieran. La amenaza fue lo que si me vuelvo a poner de frente a un efectivo, te vamos a dar una paliza. (Manuel, dominicano, detenido en febrero de 2009, Ferrocarril Clandestino et al, 2009: p. 141).

E: O sea que crees que... dentro de lo que es la policía, se dan muchísimos comportamientos racistas, no?

K: Entras allí y escuchas todos los tipos de los insultos.

E: Te has encontrado... has dado alguna vez con algún policía que... todo lo contrario, que sea alguien...?

K: Sí, he conocido a policías que son muy buena gente, seguimos en contacto, todo, muy buena gente... pero odio a la policía, si es un colega, se lo digo ahí en su cara, odio a la policía, no sé qué, porque estoy hasta... estoy harto ya. Y vi una cosa que me ha jodido mucho, un día estaba ahí, en la comisaría, estaba yo allí sentao, y estaba también un chico español, que tendrá 20 años o así, que estaba allí por robo o algo así, yo pedí un vaso de agua y no me lo han dao, me han dicho: vete para ya, mierda, no sé que, cuando llegues a tu país te dan agua, no sé que, ...y me callé y me fui allí a sentar, y el chico español dio: yo quiero un vaso de agua... y se lo han dao el vaso de agua, y se me ha jodido mucho, y empecé ahí a gritar: ...que todos somos iguales, no sé que, no sé que... y allí saltó uno y me dijo:... ven, ven... y me ha dado agua, no sé que.

E: Entonces... tanto en los centros de acogida, como por parte de la policía, de la administración de la escuela... poca ayuda, no?

K: Muy poca ayuda.

E: Y crees que eso es normal, en los tiempos que corren, con un presidente afroamericano, con una supuesta Unión Europea, no?, con Turquía que forma parte de Europa y debería formar parte de la Unión Europea.

K: La cosa va fatal, porque todo el mundo se mueve por la pasta, todo el mundo, da igual si es presidente, todo el mundo se mueve por la pasta, y la gente sale de su país para estar tranquilo, y sale de su país y llega a España, y lo pasa fatal, peor que estaba en su país, fatal, sufre más que estar en su país, vienen con el pensamiento de... yo salgo de mi país para estar tranquilo y eso, pero cuando llegan, sufren más, y a veces, están allí pensando y dicen que quiero volver a mi tierra ya, no sé que, da igual lo que me pase allí.

Entrevistado. Varón en la veintena de origen marroquí.

Sí, he sentido violencia, he sentido profesores que han sido violentos conmigo, violencia verbal... han estado abusando de una psicología que... años más tarde por ver películas como Malcolm X y otras me he dado cuenta de que ellos... me he dado cuenta de que la educación que han tenido ellos ha sido una diferente a la nuestra, pero ellos... tampoco se han cuestionado si era la correcta para a partir de ahí educar a la gente. Entonces, claro, sufría insultos, y bueno... a todo esto, lo que voy intentando hacer es buscar mi destino y superarme...

Entrevistado. Varón en la veintena, español de origen camerúnes.

Especialmente desde el mes de abril del pasado año, hemos visto, entre otras, fracturas de brazos, piernas, manos, mandíbulas, dientes rotos o conmociones cerebrales. Son heridas consistentes con los testimonios de los migrantes, de haber sido agredidos por las fuerzas de seguridad”, dice Cantero.

...

Uno de los problemas más acuciantes y destacados en el informe es el de la violencia sexual que sufren principalmente las mujeres y niñas migrantes. Aunque su número es imposible de determinar, los datos médicos de MSF revelan un problema alarmante (los equipos de MSF han tratado desde 2010 a 2012 a casi 700 pacientes) cuyas víctimas requieren atención especializada, así como mayor protección y asistencia que no reciben por parte de las administraciones”.

(Informe Médicos Sin Fronteras, 2013).

• **Violencia Racista y Delitos de Odio.** En los últimos años ha crecido la situación de Emergencia ante las Situaciones de Racismo. Esta ha sido una realidad presente en nuestro país desde siempre, con los grupos de ultraderecha y filonazis, pero a partir de la crisis económica y las alianzas internacionales de sus organizaciones, su presión ha aumentado. Además, los diferentes políticos han olvidado -o no han querido- implicarse de verdad en la lucha contra la Xenofobia y combatir sin cuartel las Expresiones de Odio, con medidas legales y políticas educativas firmes. No podemos olvidarnos tampoco, de las expresiones racistas no violentas -aunque el racismo siempre lo es- que son comunes en un gran porcentaje de población y en sus comportamientos hacia la inmigración. Decididamente, en contra de lo que predeciría nuestro pasado migratorio, España puede ser un país racista, aunque no todos sus ciudadanos lo sean o se identifiquen como tales.

(...) la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, (ECRI) del Consejo de Europa, en julio de 2010 y durante la presentación de su informe, expresaba su preocupación por el aumento general de la violencia racista... ataques verbales e incidentes violentos y en especial hacia las personas negras, y señalaba los insultos en eventos deportivos y cómo los ciudadanos europeos estigmatizan a los inmigrantes y los acusan de ser “los responsables de la degradación de las condiciones de seguridad, el desempleo y los déficits en el sistema de salud”.

...

Entre 2000 y 2008, solo doce estados habían publicado sus estadísticas en materia de crímenes de odio, con cifras dispares por la ausencia de conceptos compartidos. España era uno de los países, junto a Italia, Grecia y Portugal entre otros, que no disponían de datos. Pero lo más estremecedor del informe es la macro encuesta que realizó la Unión Europea sobre victimización de colectivos: destapa que un 16% de magrebíes, un 17% de africanos subsaharianos y un 18% de gitanos han sufrido incidentes y agresiones motivados por el odio.

En 2003, la nueva ultraderecha en España únicamente tenía 5000 votantes y en las autonómicas de 2010 ha superado los 75.000, a solo 400 votos de obtener el primer escaño.

(Ibarra E., 2011: p. 35).

• **Redadas policiales racistas.** Son comunes las detenciones arbitrarias e ilegales, y la intimidación constante por parte de la policía en la ciudad de Madrid y en todo el territorio español. Solicitar la documentación a un supuesto ciudadano sin que medie motivo alguno es inconstitucional. El perfilamiento racial xenófobo que tienen estas identificaciones es una falta a la ley, que prohíbe detener a un ciudadano por motivos raciales o étnicos sin que haya cometido delito alguno. Muchas veces se da el caso de ciudadanos de segunda o tercera generación que siguen sufriendo el mismo acoso, violento, omnipresente y degradante.

MSF exhorta a los gobiernos marroquí y español a impedir los abusos de sus fuerzas de seguridad, al cumplimiento de los acuerdos internacionales y nacionales en materia de derechos humanos y a garantizar que los migrantes subsaharianos son tratados de forma humana, independientemente de su situación legal.

(Informe Médicos Sin Fronteras, 2013).

No, pase allí una noche, abajo, arriba no, y vi unas cosas increíbles... hubo allí un senegalés, más mayor, tenía una cita para casar con una chica española a las 10:00 de la mañana, no le han dejado salir y estaba allí llorando y me ha dado mucha pena,... yo estaba allí el más pequeño, siempre cuando me llevan... el más peque de todos, dicen: si tú tienes 17 o por ahí,... ojalá, no sé que, para que no me tocarais la poya, no sé que.

Entrevistado. Varón en la veintena de origen marroquí.

- ¿Vienen todavía africanos a España?

Edmundo Sepa: Sí, pero los devuelven a su país. Yo mismo no consigo hacer entender a mis hermanos de Guinea que aquí no hay trabajo, y que conseguir papeles es casi imposible. Eso de restringir la libertad de la persona por vía documental, en África no se comprende.

- ¿Cuántos negros catalanes tienen psicosis policial?

Edmundo Sepa: Todos vivimos en constante psicosis policial, incluso los que tenemos documentación resuelta como yo. A mí la policía me para muy a menudo por el solo hecho de ser negro y eso, la verdad, molesta. Pero la psicosis de que te pillen y te embarquen... más de un 80 por ciento.

Kopesese, Entrevista a Edmundo Sepa, Sociólogo. Presidente de ETANE, ONG fundada en 1989 y especializada en el África subsahariana, realizada por Víctor Colomer y publicada en el *Diari de Sabadell* el miércoles, 12 de febrero de 1994, recuperado 20 de Febrero de 2010. (Kopesese, 1994).

• **Cies.** Los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE) son espacios no penitenciarios cuya función instrumental es la de facilitar la expulsión de las personas extranjeras en situación irregular, privándolas de libertad durante un período máximo de 40 días (ahora 60 días, aunque se sabe que algunas personas han pasado más tiempo). La opacidad que envuelve su gestión, sumada a las denuncias relativas a la violación de derechos de las personas internas en el CIE de Aluche (Madrid) y otros centros similares dispersos en el territorio español, hace pensar que su función excede a la de medida cautelar orientada a la ejecución de una sanción administrativa (la expulsión). Son centros de “verdadera tortura” para los inmigrantes, con regusto a “campos de concentración”, y en donde se mantiene retenidas en condiciones de presos a personas que solo han cometido una falta administrativa como la de “no tener papeles”, es decir, ser residentes ilegales en España. Las consecuencias físicas y psicológicas, más allá de la expulsión, que puede tener este internamiento entre los inmigrantes retenidos y sus descendientes, son incalculables, y afectarán a toda nuestra sociedad en el futuro. Desde luego, no favorecen la convivencia, ni la integración, y es una herida social que pesará sobre sus descendientes.

Entre algunas de las cuestiones que nos permiten pensar que dentro de los Centro de Internamiento se vulneran los Derechos Humanos (**Fig. 3**) están las sugeridas en los testimonios de infinidad de Internos -a veces escalofriantes-, que revelan unas prácticas muy alejadas de los principios que debiera tener un Estado de Derecho:

- El hacinamiento y las condiciones higiénico-sanitarias deficientes.
- Las denuncias de malos tratos verbales, físicos y psicológicos por parte del personal policial.
- La expresión de un mecanismo perverso de la gestión de fronteras a través del miedo.
- Invisibilidad y opacidad en su gestión de cara a la opinión pública. Muchos españoles desconocen su existencia.
- Falta de transparencia sobre las irregularidades que se cometen en los CIE.
- Deportación de menores en situación de desamparo.
- Políticas Migratorias como herramienta de regulación del mercado laboral y el desarrollo económico.
- Laboratorios de Ensayo sobre el Miedo, la Desigualdad y la Opresión, que estudian la privatización de la industria penitenciaria y la seguridad privada como modelo social de “defensa.
- Entrevistas a los internos bajo presencia policial continua.
- Acceso limitado de las asociaciones humanitarias.
- Amenazas y vigilancia a los familiares de los Internos.
- Contacto entre los Internos y sus familiares o amigos a través de un teléfono y una separación acristalada -siguiendo el modelo carcelario- incluso cuando los visitantes son los hijos menores del interno.
- Impedimentos a la hora de facilitar el contacto con los abogados. Los abogados de oficio suelen acceder a los Internos pocas horas antes del juicio, lo que no les permite acumular la suficiente información sobre el arraigo que pueda tener la otra persona, y poder justificarlo legalmente para impedir su expulsión.
- Los hijos no pueden estar con su padre o madre dentro del Centro, por lo que si no tiene una red familiar que se haga cargo, se los interna en un Centro de Acogida, que no tiene porque ser cercano a su centro de estudios. También se da el caso de maltrato o trato inadecuado a estos niños en los centros de acogida.

- Un lugar donde se les priva de sus pertenencias personales y donde conseguir algo de comida (al margen del pobre racionamiento) o llamar por teléfono, precisa de un dinero que solo les pueden traer desde el exterior. A veces el círculo cercano no se entera de la detención hasta días después o se encuentra en otra comunidad autónoma, la del Interno, que ha sido trasladado. Además, se les asigna un número a su llegada y los familiares les buscan por este número, que a veces desconocen.
- Agresiones sexuales, abortos provocados y violaciones de la intimidad de las mujeres.
- Personas enfermas crónicas a las que no se les facilita su medicación. Otras que caen enfermas y no se les atiende correctamente. Son varios los casos de personas que, como por ejemplo el de Samba Martine, que han muerto en los CIE de enfermedades tratables en el “1er Mundo”.

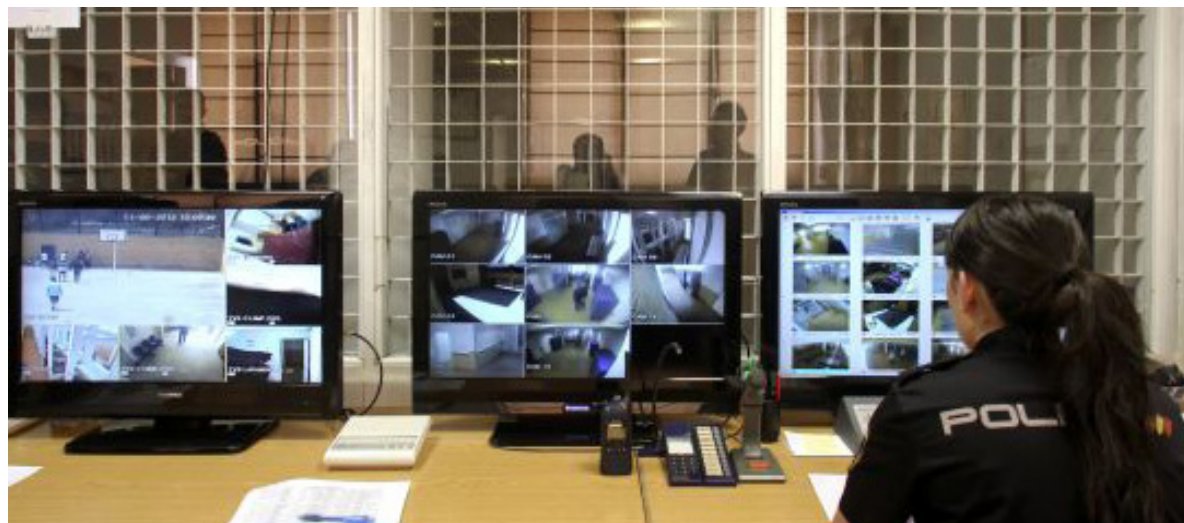


Fig. 3: CIE'S QUE SON PRISIONES. IMAGEN DEL INTERIOR DEL CIE DE ALUCHE.
Anmistya Internacional, 2013.
Recuperado:
<http://goo.gl/zGogsU>

(...) representa ese corte violento del proyecto familiar del que esa persona forma parte: madres y/o padres que son expulsadas mientras los menores a su cargo se quedan en España; jóvenes cuyo núcleo familiar reside en España desde hace años, que han pasado su adolescencia aquí y que ya no tienen ningún arraigo en su país de origen, más allá de un pasaporte o certificado de nacimiento que lo reconoce como una persona nacida en aquel lugar.

“Antes que se vaya Ramón, lo agarró y le llevó a un lugar y le dijo, yo oí y muchos compañeros más: “Si no te vas te agarro así a las malas...”. Le estaba hablando muy, muy mal, le estaba diciendo “Si no te subes al avión, si no haces tal cosa”, vamos a ver, y él tenía una hija aquí mismo, una hija española, y bueno, le mandaron, está ahora mismo en la República Dominicana, no les importó nada”. (Diego, boliviano, detenido en enero de 2009, *Ferrocarril Clandestino et al*, 2009: p. 152).

...

Personas que han vendido todo para poder iniciar un proyecto en España y que, en poco tiempo son devueltos -en el mejor de los casos a sus país de origen y en el peor, a un tercero- en un marco de desamparo total. Sin dinero y, a veces, sin la maleta con sus pertenencias mínimas.

“Conocí a dos chicas que las habían internado separándolas de sus bebés con apenas tres y siete meses de vida, dejando a los pequeños en un caso con la familia y en el otro, a cargo de la Comunidad de Madrid”. (Teresa, boliviana, detenida en enero de 2009: p. 155).

“Hay una chica aquí que lleva un mes. La hicieron cesárea, ha tenido su bebé y la tienen aquí encerrada y ¡eso es injusto! (María, ecuatoriana, *Radio Almenara*, programa *Sin Fronteras*, noviembre, 2007, *Ferrocarril Clandestino et al*, 2009: p. 155).

“Y hay otras mamás que no pudieron ver a los hijos mientras estuvieron internadas. Sí, porque su marido no tenía papeles, y no veían entonces a los hijos. No los veían”. (Miriam, boliviana, detenida en enero de 2009, *Ferrocarril Clandestino et al*, 2009: p. 155).

...

Asimismo, en muchos casos constatados en el transcurso de esta investigación, hay menores de edad cuya crianza y educación también puede sufrir graves trastornos en medio de una detención que, a buen seguro, presupone una crisis en la historia de esa familia. Al faltar la madre o el padre, quienes están en libertad deben intentar reorganizarse para seguir trabajando, acompañar a los menores al colegio, llevarles a visitar a ese ser querido por cuya ausencia preguntan cada día, organizar las tareas domésticas y laborales, etcétera. Una suma de tareas que, en la mayoría de los casos, es imposible de compaginar cuando falta uno de los eslabones de la cadena familiar.

“Nosotros estamos comunicando la violación que están haciendo de cierta gente que están enfermos, porque como vuelvo a decir señorita hay un moreno, que hay se ve el racismo..., que la policía lo golpeó en sus partes bajas y el muchacho anda tirado por el suelo y anoche me mostró como tenía sus partes bajas y... dios mío, es una cosa que dan ganas de llorar (...). Él vino golpeado, él está muy enfermo y es increíble que a una persona así no le tengan en un hospital, porque este señor tiene sus partes bajas..., eh... , parecen... , no sé que decirle señorita”. (Ricardo, colombiano detenido en abril de 2008, *Ferrocarril Clandestino et al*, 2009: p. 141).

...

No olvidemos que estos últimos acogen a seres humanos que no han cometido delito alguno -cuesta creer que una persona racional pueda describir como delito la presencia ilegal en un territorio-, de la mano de lo que se antoja, claro, una obscena criminalización de la inmigración. (...) Existe... una ambiciosa política de externalización de estos Centros, a menudo trasladados a países del Norte de África en un activo proceso de militarización de las fronteras.

Voces desde y contra los Centros de Internamiento de Extranjeros-Ferrocarril Clandestino, Médicos del Mundo Madrid, SOS Racismo Madrid, 2009: p. 15/23.

- **Rechazo Cultural.** Es visible y está presente en multitud de manifestaciones y reacciones de los ciudadanos autóctonos hacia los inmigrados, y a veces también hacia sus descendientes. Este rechazo cultural que está presente a diario: en los rostros de las personas que se cruzan en el metro; en quienes les atienden en el supermercado; o en la atención sanitaria que se les niega, muchas veces en contra de la ley (ya que muchos de los empleados del sistema sanitario, la desconocen en su totalidad); cuando encienden la televisión; cuando se impide la construcción de una mezquita; cuando les insultan en el colegio... Los españoles olvidamos con facilidad nuestro pasado.

La auto-imagen del emigrado Español en Europa era la de un hombre o mujer de tez morena y estatura media, con carácter vivaz, espíritu trabajador, honrado, generoso, hablador, inmoral a veces, descuidado en las formas, espontáneo, despilfarrador, arriesgado, vehemente y abandonado. Algunas de las características que los hispanos se aplican a sí mismos como eje diferenciador respecto a los pobladores nativos, coincidían con el prototipo mediterráneo estandarizado por los europeos. Dicha visión es diferente de la que tendrán dos o tres décadas después las nuevas generaciones de españoles, las cuales han asumido el patrón “blanco y europeo” anglo-gérmánico.

(Del Olmo J.M., 2009: p. 479).

Uno de los factores que se señalaban estadísticamente como peores en la adaptación migratoria de los españoles en Alemania, era el trato xenófobo que se le daba, así como las posibilidades laborales inferiores que se les ofrecían. También ponían el acento en la comida, el clima, el idioma o la separación familiar, destacando el trato personal como barrera de adaptación social.

(Crónicas de la Inmigración, Víctor Canicio, Ed, Laia S.A, 1972; Del Olmo, 2009 J. M.: p. 477).

- **Desigualdad de oportunidades.** Por todas estas razones, y muchas otras que no caben aquí, podemos decir con total seguridad, que la desigualdad de oportunidades entre autóctonos y emigrados es un hecho, pero también de los descendientes de emigrados. Algo que crea una brecha social, una división de clases y un caldo de cultivo sin par para futuras manifestaciones de racismo y xenofobia por ambas partes, así como las justas protestas y reivindicaciones de los descendientes que terminarán exigiendo al Estado unos derechos que les ha prometido, pero que en la práctica no reciben.

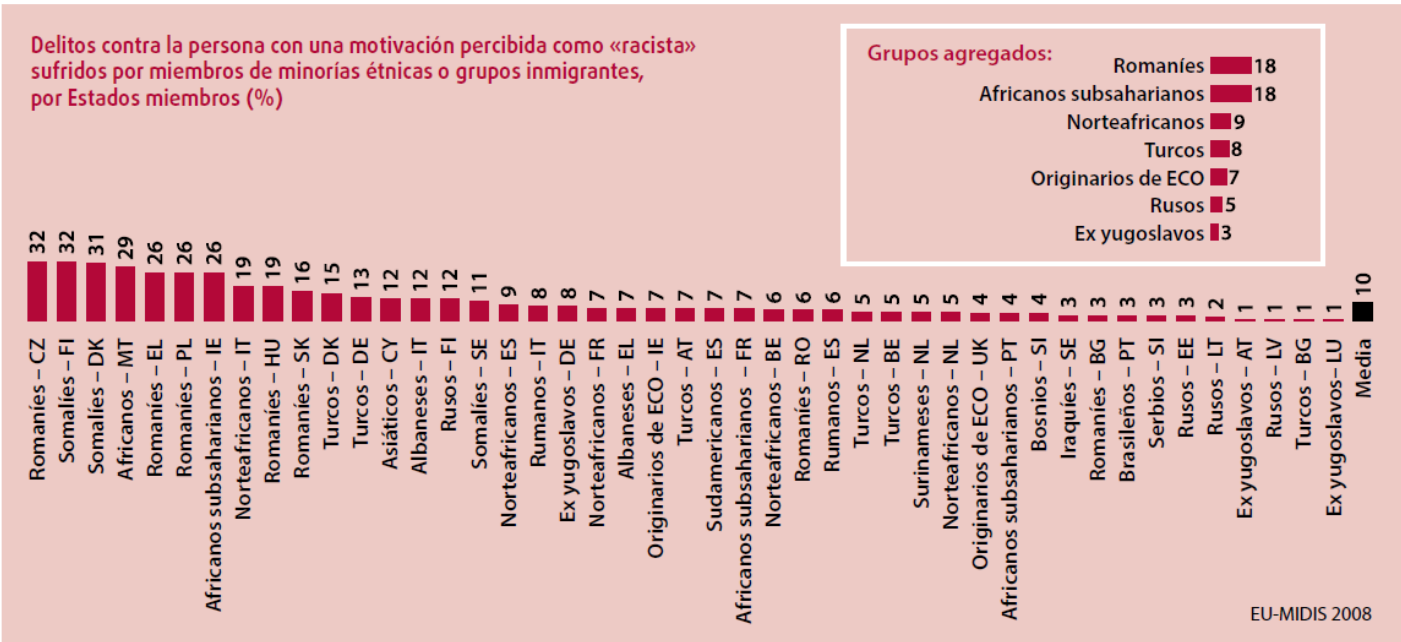
En algunos casos, el nacimiento nos dota de todos los derechos, y en otros, como es el caso de los hijos de padres extranjeros, nos otorga unos derechos subordinados a la posterior obtención de la ciudadanía. En el interior de cada Estado aparecen nuevas fronteras que restringen el movimiento e impiden que seamos iguales. Pueden ser invisibles para las personas nacidas en un país europeo, pues son atravesadas sin ser vistas siempre que su fenotipo les permita hacerlo sin llamar la atención. En cambio, para quien tiene unos rasgos que delatan su origen extranjero, estas barreras impiden un desarrollo normal de la vida cotidiana.

(Ferrocarriil Clandestino et al, 2009: 152, Médicos del Mundo Madrid, SOS Racismo Madrid, 2009: p. 23).

La legalización de todos los inmigrantes y su equiparación con los españoles mediante una positivación de la misma, reducirían la vulneración de los Derechos Humanos que actualmente padecen, mejorando notablemente la coexistencia entre los distintos colectivos. De lo contrario, se generalizarán modos de corte totalitarios entre la población y las autoridades. Véase el caso de los africanos hacinados en las fronteras de Ceuta y Melilla, cuya situación reproduce la que impuso el Gobierno francés en 1939 y 1940 a los miles de republicanos españoles que huyeron de la guerra y la represión franquista, quienes -al igual que aquéllos- fueron recluidos en míseros campos de concentración.

(Del Olmo J. M., 2009: p. 475).

La gente fuera del bloque de poder tiene que demostrar su valía cada vez que se enfrenta a una nueva circunstancia social. Existen cinco tipos de opresión según Iris Marion Young (1990): explotación, marginación, impotencia, imperialismo cultural y violencia. Es frecuente que los africanos y afrodescendientes se enfrente a todas ellas al menos alguna vez a lo largo de su vida (**Fig. 4**). Desde este estudio, planteemos diferentes propuestas que traten de salvar esta brecha social de la que hablamos, a través de una práctica educativa contemporánea que persiga la representación de todo ciudadano y ciudadana.



Notas: Pregunta DD4-DE5 – ¿Considera que este incidente o cualquier otro similar producido en los últimos 12 meses se produjo, total o parcialmente, por su perfil de migrante o de miembro de una minoría?; ECO = Europa central y oriental.
Fuente: FRA (2012), EU-MIDIS, Data in focus 6: Minorities as victims of crime, Figura 5

Fig. 4: DELITOS DE ODIOS CON CARACTERÍSTICAS RACISTAS
FRA (European Union Agency for Fundamental Rights), 2012.
Recuperado:
http://fra.europa.eu/sites/default/files/annual-report-2012_en.pdf
<http://fra.europa.eu/en>

El enfoque catastrofista se basa en el principio de aplacar el peligro y el riesgo a través de sofisticados preparativos de tipo militar que incluyen en la planificación de desastres, alarmas apocalípticas, vigilancia policial intrusiva, restricción de las libertades civiles y opresión violenta de la disidencia, la diferencia y lo extranjero. Lo externo debe mantenerse a raya, el enemigo debe ser identificado, lo primitivo debe ser domesticado, medidas represivas sin contemplaciones deben ser tomadas en nombre de la preservación cultural y social, la seguridad y el bienestar colectivo. Así es como Europa justificó los excesos imperiales y coloniales, su condescendencia y a menudo su agresividad hacia Oriente y el Islam; su división del mundo en razas superiores e inferiores y personas convenientemente clasificadas por colores; la supresión brutal de los judíos, los gitanos, los disidentes, los inconformistas, los trabajadores y campesinos por parte de distintos regímenes totalitarios. Así es como las medidas de “emergencia” contemporáneas posteriores al 11/9, destinadas a los aspirantes a terroristas, los ciudadanos indignos y los parias sociales según criterios tan dudosos como la apariencia física, las creencias religiosas, las prácticas culturales, la raza y la etnia, el estatus social y económico, pueden relacionarse con un oscuro legado europeo basado en la demonización de tipos particulares de cuerpos vulnerables. Y así es como la política del miedo se utiliza para limitar no sólo los derechos cívicos y políticos de toda la sociedad, sino también para dismantelar derechos laborales y conquistas sociales alcanzados tras larga y dura lucha por parte de los oprimidos y explotados. Una vez agotada la lista de chivos expiatorios fácilmente identificables, esta política del temor y el odio no tardará en crear nuevas divisiones para poder sostenerse. Esta biopolítica del miedo y el resentimiento que intenta aislar un mundo inevitablemente plural y poroso no tardará en dejar incapacitada a Europa, al perder los medios para comprometerse, mirar hacia adelante, cultivar una ética de la atención, la empatía y la curiosidad (Ibarra, 2010).

2.1.2.2 MULTICULTURALIDAD Y FORMAS HÍBRIDAS DE CULTURA

2.1.2.2.1 Filias y fobias por etnia: barómetro de convivencia

Según la encuesta **CIS- OBERAXE (2008)**, los factores más determinantes en el **trato a los inmigrantes** serían, por orden de importancia: su nacionalidad, su cultura, su posición económica, su color de piel; no sabe; otras respuestas: no contesta. Y la **aprobación de la diversidad**, basándose en los datos de la misma encuesta en torno al valor “Valore la convivencia que la sociedad española esté compuesta por personas de diferentes...” , está determinado por el siguiente orden de preferencia: Culturas, Países. Razas y Religiones. A través de los resultados de las encuestas puede apreciarse que el racismo, a pesar de estar censurado socialmente, sigue siendo común. No en vano la raza ocupa una de las categorías más altas en los medidores del rechazo, muy de cerca con la cultura de procedencia. Cabe resaltar que, habitualmente, cuando se habla de cultura, también se está hablando de religión y está suele asociarse con el Islam, religión que despierta singular rechazo entre la población española. Un dato que no debe extrañarnos si hemos prestado atención a los apartados anteriores.

En las **encuestas de 2010** siguen prevaleciendo como valores más altos, la nacionalidad, la cultura y la posición económica. Hay que destacar que, afortunadamente, la importancia que se otorga al color de la piel se ha reducido 2 puntos con respecto a 2009 y 3 puntos, con respecto a 2008. Tendríamos que disponer de datos más recientes para ver qué ha sucedido desde entonces y cómo ha influido el desarrollo de la crisis económica en esta percepción, además de la normalización de la convivencia.

Quizás me decante más por la raza blanca. Quizás. Con esto no me taches de xenófobo. Pero quizás. Porque, quizás la raza blanca de Europa, y de otras partes, no admite el Islam ni cosas de esas.

Varón autóctono de 65 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 299).

En la expresión del rechazo también se esgrimen razones étnicas. Pese a la mayor censura social a cualquier manifestación de racismo, en el sentido tradicional definido por el componente étnico, este no parece estar erradicado. Al contrario, la mayor presencia de inmigrantes de rasgos étnicos claramente diferenciados de la población autóctona, convierte a la etnia -al color de la piel, especialmente- en un eje discursivo clave de la expresión de rechazo y de su opuesto, de la aceptación del inmigrante... En España el racismo étnico queda relegado o eclipsado por el racismo cultural, al menos en las encuestas de actitudes ante la inmigración. No así en indagaciones cualitativas, donde en la expresiones de las filias y fobias las referencias al color de la piel son una constante. Llega a prevalecer por encima del país de procedencia. Dado el componente de la visibilidad de este aspecto étnico, incluso llega a determinar que la persona sea identificada como inmigrante, aunque realmente ya no lo sea...

(Cea D'Ancona y Valles S., 2011: p. 292).

Cuando hablamos del **trato a los inmigrantes**, en la mayoría de las encuestas del CIS prevalece la concepción de trato negativo sobre trato positivo, que aumenta si añadimos algunas respuestas de racistas aversivos, apreciables en comentarios como “mejor de lo que se merecen” o justificando que este racismo, al menos, no es manifiesto: “no se les agrede”, “no se les insulta”. Al conocer ciertos precedentes históricos, la población tiende a minusvalorar el racismo actual. Sin embargo, si atendemos a los testimonios de algunos inmigrantes y sus descendientes, las opiniones son totalmente contrarias. Cabe señalar que si los factores a medir se centran en cuestiones como la explotación laboral o el trato recibido por las “fuerzas de justicia”, el reconocimiento de la sociedad española como racista se hace mucho más evidente (**Fig. 5**).



Fig. 5: CONSECUENCIAS DE LAS POLÍTICAS DISCRIMINATORIAS EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA
EL PAÍS, 2012.
Recuperado: Escaneado, 27de abril de 2012.

Por otro lado, si las expresiones de rechazo son percibidas como negativas socialmente -pero aceptadas cuando no están presentes aquellas personas de distinta procedencia-, más dañina aún resulta esta actitud, tanto para quien la sufre como para quien la provoca, cuando se trata de niños. Los niños reproducen lo que escuchan en su entorno socio-familiar (padres, amigos, hermanos, abuelos, profesores y otros familiares) y los medios de comunicación que acostumbran a reproducir estereotipos y clichés “racistas”. En un estudio hecho por la Universidad de Córdoba (2008), los resultados reflejaron que el 40 % del alumnado inmigrante (o descendiente de inmigrantes), aseguraba haber recibido un insulto racista en alguna ocasión. Los insultos de los niños/as tienden a reflejar un racismo más directo que el de los adultos, que normalmente lo transmiten de forma velada. En las encuestas CIS-OBERAXE 2010 se destaca que los españoles califican el trato que dispensan a los inmigrantes por este orden: con desconfianza (la

respuesta mayoritaria), como si fueran españoles (en segundo lugar) y con amabilidad (en el tercero). Cea D’Ancona y Valles, autores de este estudio, resaltan como dato positivo el aumento de las dos últimas respuestas en los últimos años como señal de una convivencia más normalizada. (Cabe esperar que la costumbre haga que así sea). Pero no debemos olvidar que estamos hablando de “la opinión que los españoles tienen sobre el trato que ellos dan”, es normal que las respuestas sean más bien positivas, y estas no revelan en absoluto el trato real, ya que en este baremo deberíamos incluir las consecuencias de las nuevas políticas migratorias, de salud, educativas... Así como algunas apreciaciones desde el otro lado.

Es bastante desagradable, la verdad. Fue en un partido de mi hijo. Estaba en la grada viéndole jugar, cuando de repente se oyó a un señor, por decir algo, gritar: “Al negro, dale una patada al puto negro”. Justo en ese momento yo me quedé paralizado, mirándolo, mientras los padres y amigos de los compañeros de mi hijo se fueron hacia el personaje en cuestión a recriminarle su falta de todo. La verdad que la gente así no vale la pena.

Varón nigeriano-español de 38 años.

(Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 350.)

Hay españoles malos que nos insultan y se quejan mucho. En el colegio, con una madre del colegio, que decía que mi hijo quitaba las pinturas a su hijo, y nos insultaba.

Mujer marroquí de 37 años.

(Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 275.)

Y luego... en el colegio... ha habido racismo a saco, yo me acuerdo, me acuerdo de muchos puntos del racismo...de los profesores, y más antes... cuando yo era pequeño, que esto era un desmadre. Por ejemplo, un día, dos niños nuevos... fíjate, te voy a contar una anécdota... dos chavales que entraron nuevos, eh... el día que entraron, un chaval que era muy problemático, por lo visto...yo ni lo vi, ni sé cuándo, ni dónde, les saco una navaja a los dos nuevos, y al día siguiente, el chiquito este problemático no vino al colegio, venía de pascuas a ramos... entonces, los otros dos... me señalaron a mí, decían que era yo quién les había sacado la navaja, pues la palabra de esos niños era la que valía, y la mía era mentira, yo había sido el que lo había hecho... yo había sido el que les había sacado la navaja...y o no sabía nada de eso, me quedé impresionado, me acusaron... y ya me dejaron separado de la clase y de todo, en un aula solo, al lado de dirección y cada rato venía un profesor:... que vosotros en vuestra cultura tenéis muchas navajas, sabéis lo que son, sois navajeros y tal, y dónde tienes la navaja?, dónde está?, hasta que no la traigas no te dejamos en paz,... bueno un rollo como si fuera.... Sí, la cárcel o la policía, ahí, no sé, algo... y yo, desde ese día, tengo... un no sé, se me ha quedao’, se me ha quedao... Qué pasó? Tenía yo... once, doce, once años. Qué pasó? , que el padre de los niños... eso fue, a partir de lo cual, no me volvió a hablar nadie del tema ese, porque el padre de los niños vino armado al colegio a por mí, con un arma de fuego eh? Yo vivía muy cerca del colegio, y justo ese día, estaba mi madre hablando con la directora, y yo había estado en Dirección, la directora acusándome directamente, diciendo que sacará la navaja dónde estuviera, dos días después... entra el padre de los niños diciendo que me va a matar, yo salgo corriendo, mi madre se queda peleando con el hombre este... resulta que la directora vio el arma, denunció el colegio al señor este que vino con un arma a por mí, todo eso... y no volvieron a hablarme del tema.

Entrevistado. Varón en la veintena, español de origen magrebí.

Incluso tratándose de episodios desagradables vividos por los individuos autóctonos, podemos ver cómo dichos episodios son derivados de un profundo racismo arraigado fuertemente en la sociedad. Y en vez de atender a la situación de los menores y las causas sociales que les colocan en determinado lugar, se sigue viendo al inmigrante -e incluso a sus descendientes- como una amenaza a costa de tantas fabulaciones heredadas y posteriormente reproducidas del tipo: son violentos, están contra nosotros, son envidiosos, roban, maltratan, asesinan... Es el vivo retrato del delincuente juvenil. No se piensa en la labor que los servicios sociales deben realizar, ni en por qué esos niños hacen lo que hacen (si es que lo hacen). Por otro lado, estas frases se pronuncian no por personas -necesariamente, muy mayores y de las que se podría deducir una tolerancia menor hacia lo diferente-, sino que en muchas ocasiones provienen de personas relativamente jóvenes.

La verdad es que no me acuerdo de ninguno. Aunque a veces, en el parque, veo a niños marroquíes en el colegio de acogida que hay cerca de mi casa, esnifando pegamento. Y, la verdad es que te da un poco de miedo.

Mujer autóctona de 51 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 418.)

Tabla 3.1.
Asociación espontánea de la palabra "inmigración" en las encuestas CIS-OBERAXE

Encuesta CIS-OBERAXE	Menciones positivas (+)	Menciones neutras (/)	Menciones negativas (-)
2008	39	15	32
2009	42	15	29
2010	41	14	31
Verbatim condensado	Necesidad de venir a trabajar Analogías con la experiencia de emigrantes españoles Pobreza y desigualdad Sentimiento de empatía y solidaridad Efectos positivos sobre la cultura y economía	Extranjeros Nacionalidades o etnias concretas Imagen de las pateras	Aumento desmedido de inmigrantes Impacto negativo en el mercado laboral Delincuencia e inseguridad Ilegalidad, irregularidad Sentimientos negativos hacia la inmigración Privilegios sociales frente a los españoles Referencias genéricas a que es un problema Problemas de integración y convivencia

Fig. 6: CIS-OBERAXE, 2011.

A la pregunta: “¿Qué le sugiere el termino inmigración?” (Fig. 6), en la encuesta CIS- OBERAXE de Septiembre-Octubre 2008, los entrevistados respondieron por este orden de menor a mayor: Un problema, Efectos positivos sobre la cultura y la economía; Problemas de integración y convivencia, Sentimientos negativos hacia la inmigración, Analogías con la experiencia de inmigrantes españoles, Nacionalidades o etnias concretas, Privilegios sociales frente a los españoles, Ilegalidad, irregularidad, Delincuencia e inseguridad, Imagen de las pateras, Impacto negativo en el mercado laboral, Extranjeros, Sentimiento de empatía y solidaridad, Aumento desmedido de inmigrantes, Pobreza y desigualdad, No sabe/no contesta y Necesidad de venir a trabajar. Como se puede observar, en general, las respuestas presentan una imagen bastante negativa del concepto. Algunas de ellas incluso van acompañadas de tintes xenófobos y mucha desinformación en cuanto a la situación real de la inmigración en España, favorecida, sin duda, por los medios de comunicación como veremos en apartados posteriores. Vemos como en las últimas encuestas, (2010) las menciones negativas han aumentado con respecto a 2009 y las positivas han disminuido.

Entre las menciones positivas despunta la respuesta *Necesidad de venir a trabajar* (17% en 2008 y 2010; 18% en 2009). Entre las negativas, *Aumento desmedido de inmigrantes* e *Impacto negativo en el mercado laboral*. La asociación “neutra” de mayor

frecuencia ha sido *Extranjeros*, que aunque se valore como neutra, yo creo que tiene bastantes connotaciones negativas. La mayor variación observada entre la encuesta de 2009 y la de 2010 se da en las respuestas *Impacto negativo en el mercado laboral* y *Privilegios sociales frente a los españoles*, lo que sin duda viene motivado por la situación de crisis, aunque como hemos visto, es una realidad muy mitificada esta de los privilegios sociales. En cuanto a la reducción en los salarios, podemos decir que tendrían más que ver con las reformas laborales de los gobiernos, que utilizan como excusa la inmigración para habilitar sus propias reformas.

Con respecto a la pregunta: “¿En qué grado aceptaría tener diferentes modalidades de relación con inmigrantes?” (Fig. 7) de la misma encuesta, puede apreciarse que cuanto mas estrecha es esta relación, más difícil es la aceptación. Por ejemplo: en torno a un 90% de los encuestados aceptarían trabajar o estudiar con inmigrantes. Sin embargo, solo en torno a un 60% aceptaría que su hijo/a se casara con un inmigrante o llevar a su hijo a un colegio donde hay muchos niños descendientes de inmigrantes. En torno al 40% alquilarían su piso a personas inmigrantes. Las estadísticas tienen una baremación cronológica entre el 2005 y el 2008. Se puede apreciar que con los años, no solo no se ha reducido el racismo, sino que ha aumentado el prejuicio sobre las consecuencias de relacionarse con inmigrantes de forma estrecha. Lejos de mejorar la convivencia, ha aumentado el rechazo y se acepta menos el contacto, más aún en tiempos de crisis, escasez de trabajo y políticas de corte nacionalista.

La relación de vecindad zonal -*Vivir en el mismo barrio en el que viven muchos inmigrantes*- ha seguido perdiendo aceptación en 2010 (55%, 4 puntos menos que en 2009, y 8 menos que en 2008). En cambio, la vecindad de edificio ha variado menos. La razón de este rechazo se deriva de la convivencia, no mediada e intolerante por parte de unos y otros, sobre una base racista y de diferencia social que no favorece el diálogo. Problemas de convivencia en barrios que, en un breve lapso temporal, han acogido a un número elevado de personas de países, culturas y etnias diferentes. Problemas que principalmente se atribuyen al ruido (hacer más ruido, hablar más alto, poner la música alta, hacer fiestas en casa), la limpieza en espacios comunes, el hacinamiento de la vivienda, la invasión y el deterioro de los espacios públicos (plazas, parques, zonas deportivas). (Cea D’Ancona y Valles, 2010). Algunas de estas cuestiones, como el hábitat o los espacios públicos, que por algo son públicos, y que culturalmente en España -ahora ya no tanto, pero tiempo atrás sí- siempre han representado lugares de encuentro. Estos no deberían suponer un problema, siempre y cuando, se respeten las normas de civismo.

Esto pasa por entender culturalmente al otro, conocer su situación social y qué gestión hace de lo público y lo privado, pero desgraciadamente, sin diálogo, o con un diálogo basado en estereotipos racistas, por una u otra parte, con los que no se puede llegar a acuerdos.

Con todo, el supuesto relacional que sigue teniendo menos aceptación entre los españoles es el alquiler de una vivienda propia a inmigrantes, por debajo del 50% en las encuestas disponibles. Además, se trata del único supuesto que viene siendo rechazado expresamente por una quinta parte de los encuestados (evolucionando al alza), proporción similar a la de evitación. Se cree que actúan tanto los prejuicios como las experiencias propias o las ajenas (transmitidas por allegados o vía medios de comunicación), en las que se difunden sucesos de impago, de hacinamiento o de deterioro de los inmuebles con inquilinos inmigrantes. En cambio, las propuestas hipotéticas de relación laboral o por estudios son las que más se aceptan, por encima del 80%. Cuando se plantea a los encuestados dicha relación en su variante jerárquica, en la que el español ocuparía una posición subordinada, la aceptación baja. Cifras prácticamente idénticas a las obtenidas ante el supuesto de una relación de amistad adolescente. En la parte media-baja del gráfico se encuentran tres supuestos de relación que vienen evolucionando claramente a la baja, desde la primera encuesta disponible, sobre todo los supuestos de convivencia vecinal. Con un nivel similar de apoyo, pero disponiendo solo de tres registros (de 2008 a 2010), se encuentra la relación escolar (vista por los padres autóctonos), que no desean, que sus hijos acudan a clase con gran número de niños y niñas inmigrantes, dato altamente preocupante este. Finalmente, en el cuarto lugar del gráfico (dejando tres supuestos por arriba y cuatro por debajo), el hipotético emparejamiento formal (“que un hijo/a se case con una persona inmigrante”), apenas ha variado por lo que respecta al porcentaje de aceptación, 6 de cada 10. Aún así, son muchos los españoles que pese a ser cada vez una realidad más frecuente, rechazarían este supuesto.

Cuando hablamos de convivencia multicultural entendemos que hablamos de una sociedad en la que las diferentes culturas e identidades se respetan a pesar de sus diferencias, crecen juntas y construyen juntas. Pero esto no indica que se haga de forma unida y transversal. Cuando hablamos de interacción integrada nos acercamos más al concepto de convivencia intercultural, es decir, entre las culturas.

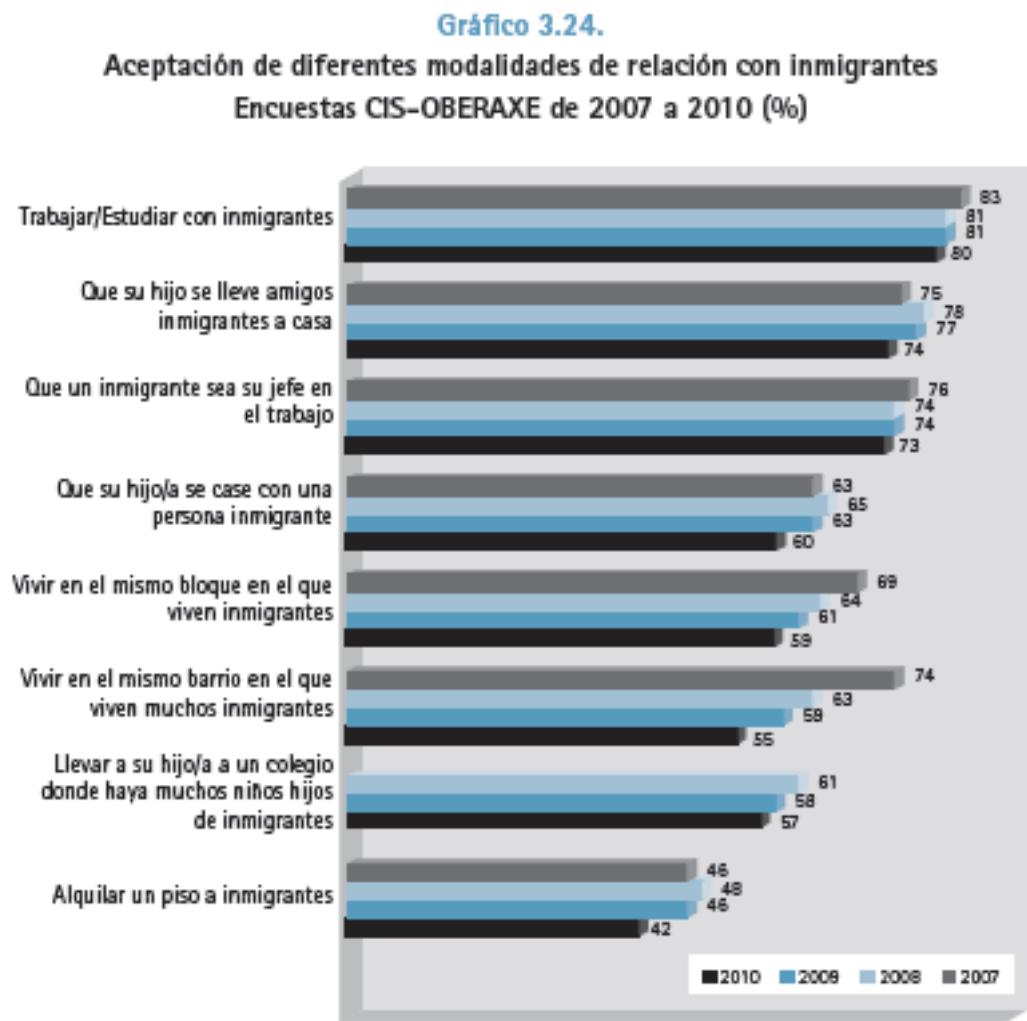


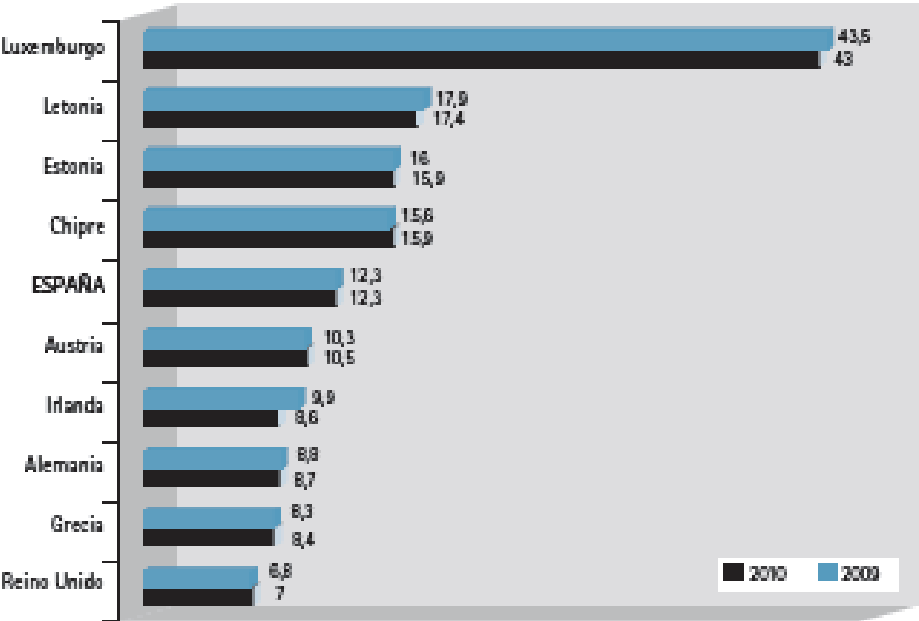
Fig. 7: CIS-OBERAXE, 2011.

2.1.2.2 Impresiones sobre convivencia: ¿hay convivencia intercultural hoy día?

A continuación muestro algunos gráficos del último estudio CIS-OBERAXE que nos dan una serie de pistas sobre la realidad migratoria en cifras, y nos aportan datos reveladores sobre la aceptación de la inmigración, a partir de los cuales, podemos extraer conclusiones sobre cómo afrontar los procesos de convivencia entre culturas. Empezaremos despejando algunas dudas sobre los porcentajes de migrantes que acceden al país. Como se observa en el gráfico, *España* -al contrario de lo que se piensa- no es uno de los países con más recepción de inmigración. Se encuentra en una posición intermedia, por debajo de *Luxemburgo*, *Letonia*, *Estonia* y *Chipre*, si bien se encuentra en una posición media-alta, ya que es uno de los países receptores de inmigrantes de habla hispana y además se encuentra cerca de las costa africana. Sin embargo, se puede ver la gran distancia que separa a *España* de *Luxemburgo* como país receptor de inmigración.

Gráfico 1.4.

Los diez países de la Unión Europea con mayor proporción de población con nacionalidad extranjera en 2009 y 2010 (porcentajes)



Fuente: Eurostat. Elaboración propia.

Tabla 1.5.

Nacionalidades de las diez principales comunidades de extranjeros con permiso de residencia en España a 31 de diciembre de cada año

1990		1996		2000		2006	
País	%	País	%	País	%	País	%
Reino U.	19,1	Marruecos	14,3	Marruecos	22,3	Marruecos	18,0
Alemania	11,1	Reino Unido	12,7	Reino Unido	8,3	Ecuador	12,5
Portugal	8,2	Alemania	8,5	Alemania	6,8	Colombia	7,5
Francia	7,1	Portugal	7,1	Francia	4,7	Rumania	7,0
Argentina	4,3	Francia	6,1	Portugal	4,7	Reino U.	5,8
P. Bajos	4,2	Italia	4,0	Ecuador	3,4	China	3,3
Marruecos	4,1	Argentina	3,4	Italia	3,4	Italia	3,3
EEUU	3,9	Perú	3,3	China	3,2	Perú	3,0
Italia	3,9	R. Dominica.	3,3	Perú	3,1	Argentina	2,9
Bélgica	2,9	EEUU	2,9	R. Dominica.	3,0	Alemania	2,6
Total	360.655	Total	538.984	Total	896.720	Total	3021808
2007		2008		2009		2010	
País	%	País	%	País	%	País	%
Marruecos	16,3	Rumania	16,1	Marruecos	16,0	Rumania	17,1
Rumania	15,2	Marruecos	16,1	Rumania	15,7	Marruecos	16,0
Ecuador	9,9	Ecuador	9,4	Ecuador	9,2	Ecuador	8,1
Colombia	6,4	Colombia	6,1	Colombia	6,0	Colombia	5,5
Reino U.	5,0	Reino U.	4,9	Reino Unido	4,6	Reino Unido	4,6
Bulgaria	3,2	Bulgaria	3,2	China	3,2	Italia	3,5
Italia	3,1	Italia	3,1	Italia	3,1	Bulgaria	3,3
China	3,0	China	3,1	Bulgaria	3,1	China	3,2
Perú	2,9	Perú	2,9	Perú	3,0	Perú	2,8
Portugal	2,6	Portugal	2,7	Portugal	2,6	Portugal	2,7
Total	3979014	Total	4473489	Total	4791232	Total	4926608

Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Fig. 8,9: CIS-OBERAXE, 2011.

En el gráfico anterior podemos ver cuales son las estadísticas de las nacionalidades más emisoras de emigración a España (Fig. 8, 9). Al contrario de lo que suele pensarse, no son los países africanos los mayores emisores de inmigración, exceptuando a Marruecos. Todo ello a pesar de la gran profusión de imágenes que muestran al negro-africano como el inmigrante tipo, y a pesar de ser uno de los mayores focos de actitudes xenófobas, tanto por parte de la población como de las instituciones.

Nos damos cuenta al revisar el gráfico que, actualmente, encontramos muchos países de la Unión Europea en esta lista. Son los “inmigrantes del primer mundo”, a los que no consideramos inmigrantes como tal, por la posición económica que se les presupone (que no tendría porque ser mayor en todos los casos) y su apariencia física (blancos y tampoco tendría porque ser así en todos los casos). Países como Reino Unido, Italia, Bulgaria o Portugal, son de los más emisores. De ellos, el colectivo más demonizado por los medios y la opinión pública sería el colectivo Rumano, al que se asocia con la mendicidad de los gitanos y un alto grado de criminalidad (que, como siempre, no tiene porque ser así en todos los casos). Entre los países africanos, encontramos únicamente a Marruecos, que por relación histórica -como hemos visto-, genética y de proximidad, es natural que se encuentre en el segundo lugar de esta tabla. Dentro de los países de habla hispana, encontramos a Ecuador y Colombia, a pesar de ser países muchas veces desconocidos por los españoles. Más allá de los grandes titulares, recibimos mucha inmigración de estos países con alto grado de formación o alta posición económica. También aparece en el gráfico la comunidad China, que crece rápidamente en nuestro país, pero que a pesar de la imagen de invasión comercial que se nos vende, vemos que los Chinos, tampoco son uno de los países con mayor tradición migratoria a nuestro país, estando Reino Unido o Italia por delante. Así las cosas, podemos apreciar la alta necesidad de mediación que los espacios de convivencia requieren, ya que la mayoría de nosotros nos estamos moviendo sobre presupuestos irreales acerca de la inmigración. Si esto es así en cuanto a las cifras y nacionalidades de inmigrantes que percibimos en nuestro país, cuánto más estaremos equivocados sobre su situación social, su cultura o sus deseos de integración.

En cuanto a la importancia que damos al concepto de “invasión” a la hora de medir la presencia de inmigrantes en nuestro país (**Fig. 10**), puede apreciarse que, aunque falsa, es una idea que los españoles tienen muy presente, ya que a la hora de valorar el volumen, los españoles califican su presencia de excesiva (el 46 % de ellos), y elevada (el 33% de ellos). Cuando valoran las leyes de inmigración y el comportamiento institucional hacia los inmigrantes (**Fig. 11**), los españoles -pecando de desconocimiento, poco informados y bombardeados por los medios- en su mayoría las interpretan como demasiado tolerantes o más bien tolerantes. Esto ratifica lo que ya apuntábamos en el apartado anterior, la mayoría de los españoles desconocen la cantidad de trabas legales y trampas institucionales que los inmigrantes sufren para poder establecerse de forma regular en nuestro país. Este dato nos habla del desconocimiento de la situación inhumana de los CIES; del desconocimiento de los tediosos tramites de inmigrantes y descendientes para obtener la nacionalidad; o el desconocimiento hacia las persecuciones policiales y la explotación laboral. Eso, o una intolerable falta de empatía, una razón más para favorecer la mediación para la convivencia.

Gráfico 1.11.
Percepción de la presencia de inmigrantes en España.
Encuestas CIS-OBEXAXE de 2008 a 2010 (%)

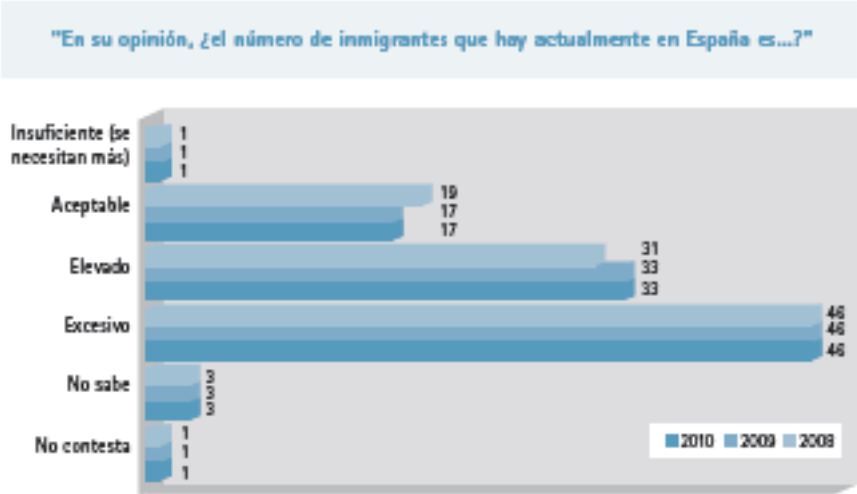


Fig. 10: CIS-OBEXAXE, 2011.

Gráfico 1.16.
Valoración leyes de inmigración (%)

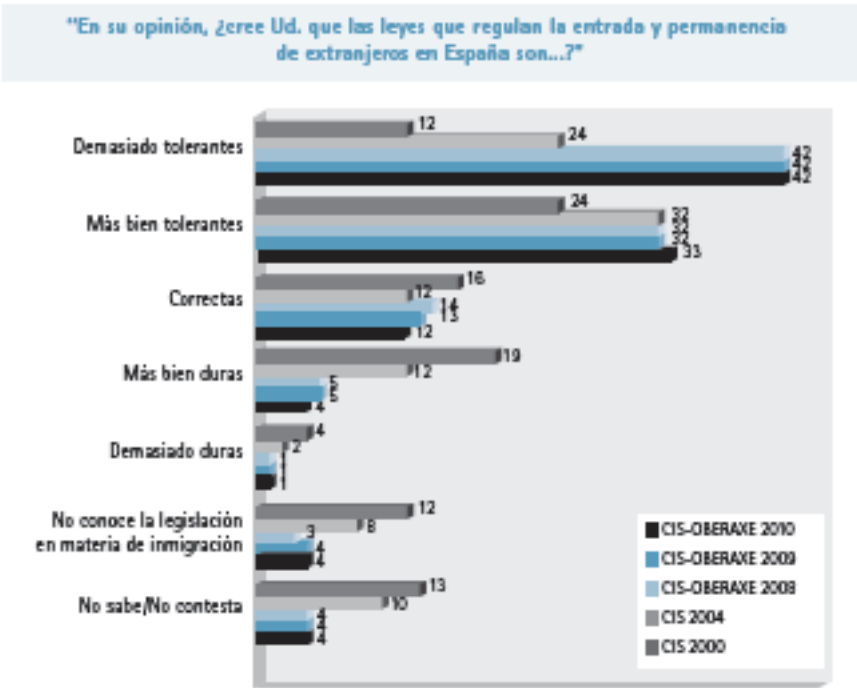


Fig. 11: CIS-OBEXAXE, 2011.

Vemos en el gráfico siguiente (**Fig. 12**), que las razones que más valoran los españoles para justificar la permanencia de una persona migrante en España, tienen que ver fundamentalmente con dos factores, uno utilitarista y económico: *Que tenga una cualificación laboral de las que necesita España*, *Que tenga buen nivel educativo*, *Que hable la lengua*, y hasta que *Que tenga mucho dinero*. Y otro de corte nacionalista: es decir, que aspira a que “los otros” se integren de manera total, se mimeticen, dejen de ser lo que son y se conviertan en españoles, así como *Que estén dispuestos a adaptarse al modo de vida del país*, que sean cristianos, e incluso *Que sea de raza blanca*. Estas son las preferencias irreales de los españoles, porque si desde un punto de vista práctico podemos entender el factor utilitarista, desde el valor de la convivencia, debemos olvidarnos de “el ideal de integración español”, imposible de llevar a la realidad. Es obvio que nadie puede desprenderse de su cultura de origen y nadie debiera exigirlo sobre las bases de la tolerancia. Convivir es aceptar al otro aunque sea diferente; compartir unos valores cívicos, igualdad de derechos y deberes; y respetar las costumbres y usos de todos dentro del marco de los derechos humanos. Más abajo vemos como la religión o la ideología política son factores condicionantes para preferir inmigrantes de raza blanca; o factores como la percepción de un alto volumen de inmigración o la incapacidad para confiar en las personas, como categorías que determinan la preferencia por individuos que estén dispuestos adaptarse al país. Esto nos da una idea de lo importante que es para un buen desarrollo de la convivencia intercultural en nuestro país, la formación a nivel multi-institucional que desmitifique las percepciones erróneas y favorezca la comprensión de diversas realidades y modelos sociales, y que aliente la confianza en las personas, la confianza en “el otro”, en aquel que percibo como distinto, pero que en definitiva, quizá, no lo sea tanto.

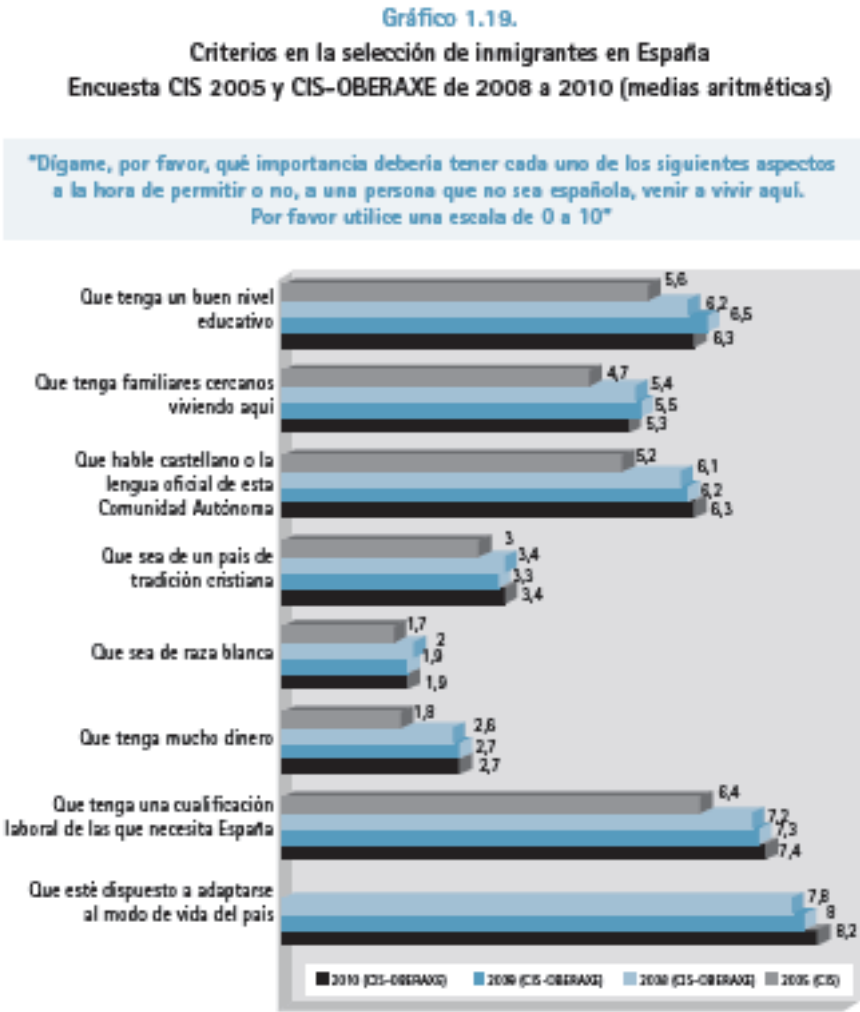


Fig. 12: CIS-OBERAXE, 2011.

Gráfico 1.20.

Representación de los modelos de regresión lineal múltiple que explican la importancia concedida a dos criterios de selección de inmigrantes (encuesta CIS-OBEXAXE 2010)

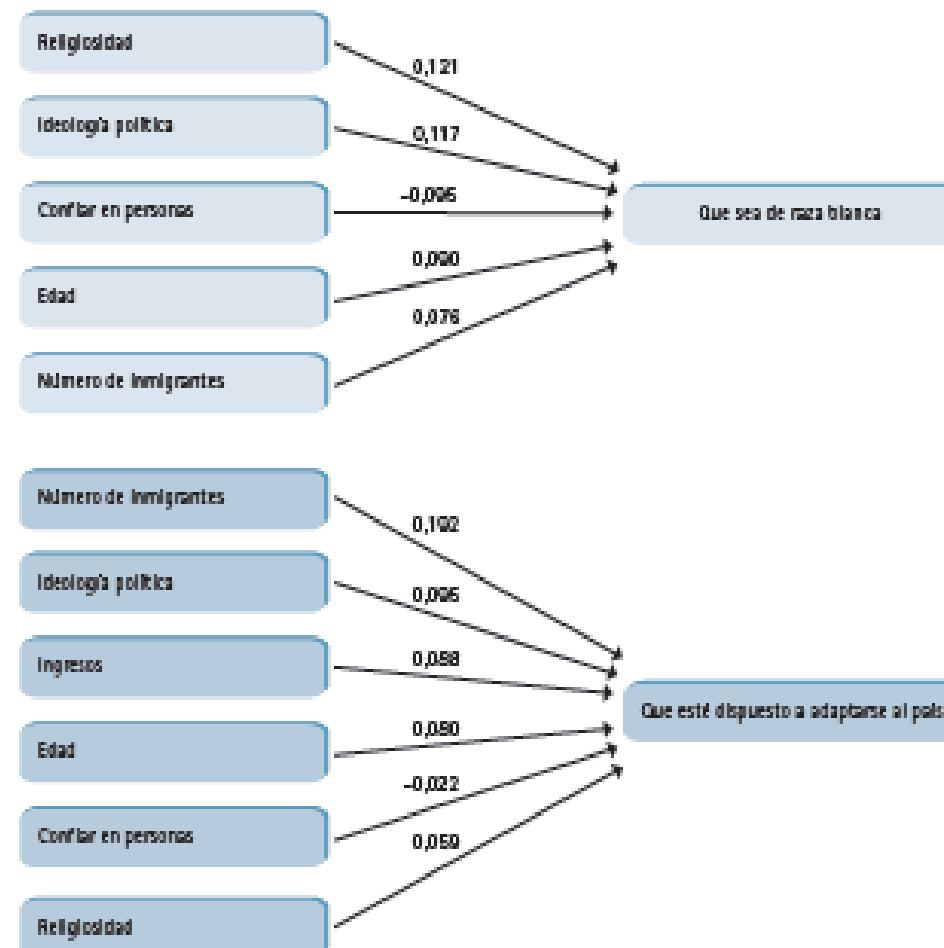


Fig. 13: CIS-OBEXAXE, 2011.

Según CIS-OBEXAXE (**Fig. 13**), las mujeres valoran más la diversidad de razas y religiones que los hombres. Esto es, son más tolerantes. Los jóvenes y hasta los 49 años. También la valoran más. Es el caso también de aquellos que tienen un mayor nivel de estudios. Los trabajadores de rango medio son los que más la valoran, en cambio, tanto los grandes empresarios como los que tienen puestos peor pagados, la rechazan más. Los jubilados o pensionistas, las amas de casa o los parados -con más acceso a la desinformación de los medios-, son los que lo perciben como un hecho negativo, y los asalariados eventuales o los autónomos como competencia. Como era de esperar en un principio, el centro-derecha lo percibe con menos agrado que la izquierda. Son los poco practicantes o no creyentes, los que más lo valoran con respecto a los nada practicantes y los muy practicantes. La clase baja o media-baja siente recelos hacia su presencia, observándoles como competidores por los servicios y el salario. Los que no han tenido experiencia migratoria, como es lógico, son más proclives al rechazo, frente a los que sí han tenido la experiencia, y los que menos confían en las personas, son más proclives a su expulsión.

Gráfico 2.11.
Riqueza cultural de la diversidad de culturas en las escuelas
Encuestas CIS-OBERAXE de 2008 a 2010 (%)

"La presencia de hijos de inmigrantes en las escuelas es enriquecedora para el conjunto de los alumnos"

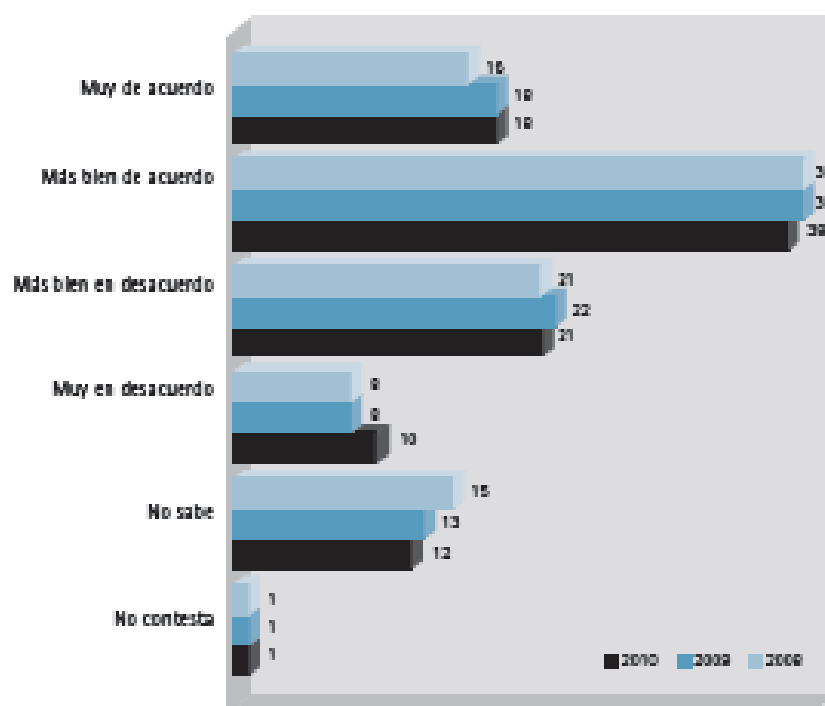


Gráfico 3.28.
Inmigrante que despierta más fobias
Encuestas CIS-OBERAXE de 2008 a 2010 (%)

"¿Y alguno que le caiga peor o por el que tenga menos simpatía?" (Respuesta espontánea)

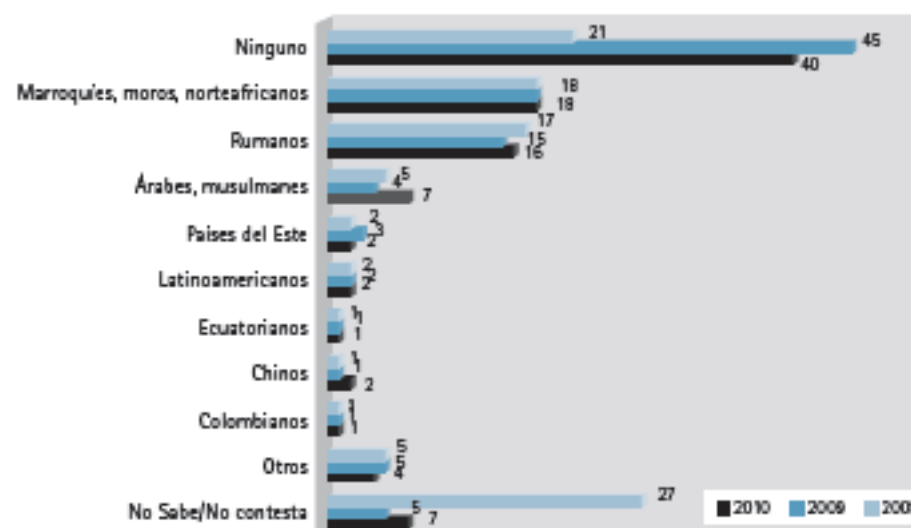


Fig. 14, 15: CIS-OBERAXE, 2011.

A la hora de valorar la riqueza cultural que aportan los descendientes de inmigrantes en las escuelas (**Fig. 14**) y siendo la educación el elemento central de esta tesis doctoral, se evalúa como algo con lo que la mayoría de los encuestados se muestra *Más bien de acuerdo*. Pero siendo la categoría *Más bien en desacuerdo* la segunda en importancia, con 38% la primera y 21% la segunda, lo que hace que educar para la tolerancia, la apreciación y valoración de otras culturas sea un factor clave para un desarrollo más democrático de nuestra sociedad. Dándose un caso similar a la hora de valorar la contribución a la riqueza cultural, que los encuestados sitúan en este CIS, con un 38% para la opción *bastante*, pero un 34% para la opción *poco*, siguiéndole después la categoría *nada* y la categoría *mucho* al final del gráfico. Por eso, cuando se pregunta a los españoles sobre su posicionamiento ante la preservación de su cultura y costumbres -la de los emigrados-, casi un 60% desearían que solo pudieran mantener aquellas que no “molesten a los españoles”, y tan solo entorno al 30% valoraría la adaptación simultaneada con la conservación de su cultura y costumbres. Aludiendo a la cultura y las costumbres, los españoles se refieren a los norteafricanos y a las culturas vinculadas al Islam como las que más rechazo les provocan, sin duda influenciados por un pasado histórico construido sobre la confrontación y la infatigable presencia mediática del islamismo radical y el terrorismo. Alrededor del 49 % de los españoles ven *aceptable* o *bastante aceptable*, excluir a una alumna por llevar el hiyab o velo islámico o denegar la construcción de una mezquita.

La expresión de las fobias y las filias arroja datos contradictorios (**Fig. 15, 16**). Por un lado, el 45% de los encuestados no reconoce tener una preferencia concreta por una nacionalidad específica de inmigrantes. Pero aquellos que despiertan más fobias son los *Marroquíes*, moros, norteafricanos, junto con los *Rumanos* y seguidos por la categoría *Árabes*, musulmanes. Otra vez el Islam y el imaginario terrorista vienen a coincidir sobre la penalización de este colectivo. A la hora de expresar las filias, la gran mayoría se decanta por los *Latinoamericanos*, que consideran “más cercanos en cultura”. Y en segundo lugar colocan a los *Africanos*, sub-

saharianos. Sin embargo, la categoría *Negros* es una de las menos aceptadas. Esto nos lleva a pensar en cómo opera el lenguaje a la hora de presentar categorías que resultan no ser neutras, que conllevan connotaciones y un imaginario asociado que hace que relacionemos la palabra *africanos subsaharianos* con la ayuda humanitaria y la *palabra negro* con bandas juveniles, mafias, tráfico... Aunque esta división entre el África subsahariana y el África norafricana sea tan absurda e inverosímil como la división entre culturas que son afines y con las que tienen más en común que con cualquier país asociado a los que denominamos *Mundo Árabe* en el continente asiático.

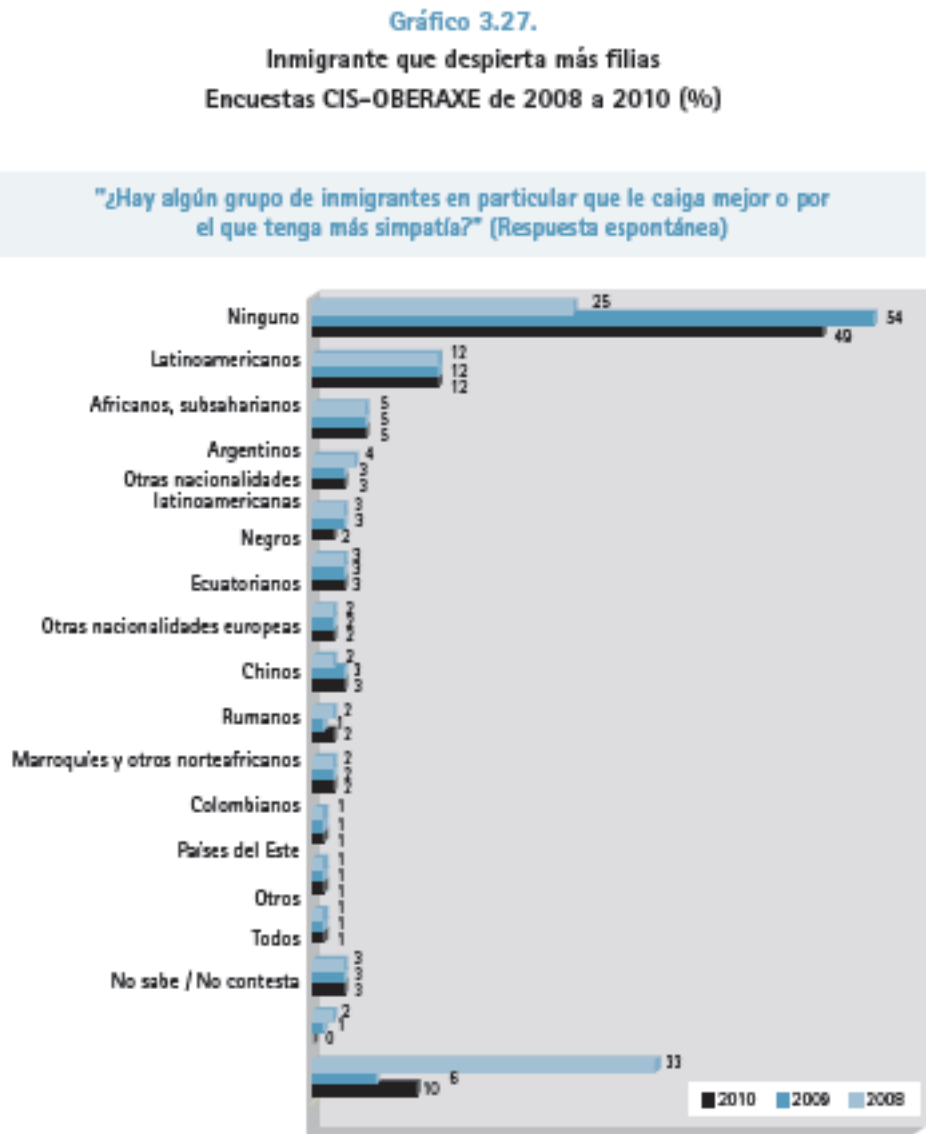


Fig. 16: CIS-OBEXAXE, 2011.



Fig. 17: CIS-OBEXAXE, 2011.

Cuando los españoles tienen que dar razón de sus fobias (**Fig. 17**), argumentan a través de generalidades que afirman de forma categórica, afectando a todo el colectivo de la nacionalidad que causa el rechazo. Siendo así, que para los españoles las minorías compartirían todas las peculiaridades, pero los españoles serían heterogéneos, sin características específicas que pudieran señalar al conjunto. Entre sus razones, algunas que hemos rebatido con anterioridad: la vinculación con la delincuencia, la característica de violentos y agresivos, la no integración, la formación de guetos, las costumbres y formas de vida, las creencias y el extremismo religioso o la nada razona respuesta *Porque son malas personas*. Veíamos que los inmigrantes que suscitaban un mayor rechazo

eran los Marroquíes y Rumanos; no podemos decir que los Marroquíes sean uno de los pueblos que menos se integre, más bien al contrario. Sin embargo, los asiáticos sí suelen formar comunidades más cerradas, pero su favorable adaptación económica no les coloca en las más altas cotas del rechazo. Nuevamente podemos hablar de estereotipos que se extienden del individuo a todo el colectivo y de la función que los medios tienen en la divulgación de los mismos, siendo así que el radicalismo de algunas sociedades -alejadas de lo que es el Islam africano-, vienen a afectar la opinión pública que asocia la religión islámica inmediatamente al radicalismo y terrorismo, siendo esta una sola de las realidades que rodean a la religión islámica, como ocurre con tantas otras religiones en el mundo y que también pueden sembrar el terror y ser radicales.

Otro dato tan importante nos advierte de que el 18% de los encuestados se mostraría partidario de mostrar tolerancia ante las manifestaciones de racismo, y entorno al 17% aceptaría a los partidos de corte xenófobo o racista; datos sin duda preocupantes, que instan a poner en práctica medidas sociales, legales, y, a mi entender, sobretudo educativas para acabar con la percepción desinformada y confundida que los españoles tienen del hecho migratorio de forma urgente. Analicemos algunos casos concretos.

2.1.2.2.3 El caso Lavapiés: integración y trato

Se me viene a la mente Lavapiés, pues porque es el barrio de Madrid de inmigración por excelencia. Es que allí hay indios, moros, hay ecuatorianos, hay turcos... Hay muchísimos. Lavapiés es el barrio de inmigración, creo yo. Está en el centro y siempre los barrios mas céntricos son los que atraen a mas inmigrantes. Y se me viene eso a la cabeza: la gente en la calle. Al barrio le da mucha diversidad y creo que para el barrio es muy interesante. Te aseguro que hay mucha gente que piensa que el barrio se ha estropeado desde entonces. También es cierto, que es de los barrios mas guarros de Madrid. Que llegas al barrio, que estas paseando por allí y por la noche y llegas a las dos de la mañana y es inevitable... no te sientes seguro. Aunque yo pienso que es diversidad y que está muy bien. Es verdad que no te sientes seguro, y que las calles están muy sucias, que hay muchas pintadas, hay mucha gente en la calle. Pero, también es que es un poco su cultura traída hasta aquí y es lo que ellos hacen. Ellos están en la calle porque les gusta estar en la calle. Creo que en ese sentido, sí.

Varón autóctono de 22 años. (Cea D'Ancona y Valles S., 2011: p. 540).

A través del comentario de este joven puede percibirse cómo el desconocimiento hace que los problemas del barrio se achaquen a la inmigración sin tener en cuenta otros factores, como la posición de un barrio lleno de bares y negocios, turístico y de atracción juvenil, donde existen centros sociales y zonas urbanas que facilitan el desarrollo de actividades de ocio, muchas veces nocturnas y acompañadas de alcohol. Las pintadas y otras manifestaciones de cultura emergente suelen ser el símbolo de un barrio con mucha vida, donde no solo vive población inmigrante, sino un porcentaje importante de jóvenes, erasmus, artistas y colectivos sociales y culturales, así como antiguos vecinos, propietarios de locales y personas sin hogar con problemas de alcoholismo y drogas (ceranos a las Cundas). Toda esta amalgama de gente distinta es la que justifica el estado en el que el barrio se encuentra, no la inmigración en sí. Lo que sí podemos decir es que el uso de espacios públicos para el encuentro de la comunidad, sí es una característica que se puede asociar a algunas nacionalidades de emigrados, pero tampoco a todas. Por ejemplo, los africanos en general y los senegaleses en particular, gustan de hacer uso de los espacios públicos. La comunidad china no suele hacerlo.

Yo creo que los marroquíes, por su carácter, por su forma de ser, por su lengua, porque no se hayan hecho ver, son más cerrados. (...) Yo creo que el problema de los asiáticos, no es el problema de adaptación, sino que ellos mismos no se quieren adaptar y se encierran en su círculo. (...) Yo, por primera vez en mi vida, vi una pareja de una chica asiática con un chico español y me impresionó, claro. Me llamó la atención porque nunca se suele ver ese tipo de parejas.

Mujer dominicana de 29 años, llegada a España a los 7 años. (Cea D'Ancona y Valles S., 2011: p. 265).

Bueno, en cierto modo considero la inmigración siempre positiva ¿no? Ya que así entendemos diferentes culturas y siempre es bueno que aprendamos sus costumbres y ellos aprendan las nuestras. Y en eso consiste, en adaptarnos unos a otros.

Varón autóctono de 31 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 541).

Este testimonio, más positivo, es una muestra de que el racismo o extrañamiento del otro, no siempre va acompañado de una edad física más avanzada, sino que la mentalidad más proclive a la aceptación de lo diferente es la que marca la distinción. Después de estos comentarios que visibilizan la opinión de dos autóctonos, con matiz en general positivo, ahora presentamos otros comentarios que se alejan de la idealización multicultural y se expresan en términos negativos. Para poder educar en convivencia es importante conocer también estas opiniones:

Pues yo creo que bien. Y, además, me parece que a los que están regulados se les atiende bien en la Seguridad Social; a los niños en los colegios. No sé, a mí me parece bien. Además es que en algunos aspectos, por ejemplo, en la vivienda, no es que lo crea, es que lo aseguro, que les dan casa antes que a un español. Yo no sé si es porque hay muchos más, pero me parece que tienen más preferencia.

Mujer autóctona de 72 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 511).

Creo que al haber nacido aquí, debo de tener más oportunidades para obtener trabajo que una persona de fuera; al igual que, si voy a Alemania, debería de tener menos probabilidades que un alemán. Y esto es así. No sé de que manera se debería de regular eso. Pero eso es lo justo porque tampoco me parece normal que, porque en uno o veinte países les vaya mal, tengan que venir a nuestro país todos e invadirnos, por decirlo de alguna manera, quitándonos el trabajo. Porque ellos no nos quitarán el trabajo; pero dentro de unos años, a nuestros hijos, sí se lo quitarán. Porque sólo vuelven a sus países los inmigrantes que han emigrado por razones políticas, o de una situación económica momentánea mala. Y ese tipo de inmigrantes que vuelven son una minoría de los inmigrantes españoles.

Varón autóctono de 24 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 319).

Otra vez volvemos a ver el caso de un joven que se expresa en términos xenófobos relacionados con la competencia de los recursos, el nacionalismo o la psicosis de la invasión. El comentario anterior, perteneciente a una mujer de 72 años, respondería también a las características de opinión del racista aversivo, “se les trata bien, les tratamos bien, demasiado... se quedan con los recursos sociales”. Merece la pena destacar el énfasis que se pone en “sus hijos” como futuros competidores. Este peligroso sentimiento de identificación de los nativos o nacionalizados de origen migrante como extranjeros, puede ser un indicador de futuros comportamientos racistas y xenófobos que vuelven a advertirnos de la importancia de tomar medidas educativas al respecto.

Los españoles no tenemos ningún problema cuando se adaptan y vienen a trabajar. Pero, claro, que no esperen que seamos nosotros los que nos adaptemos a ellos; como, por ejemplo, los que están pidiendo ahora que haya clases de religión del Islam. Pues es que yo creo que, vale, que reciban esa educación; pero que se la den sus padres en su casa y no en un colegio, donde a lo mejor hay un 5% de musulmanes y los demás son cristianos. Pues no lo termino de ver eso, porque entonces si cada uno de los extranjeros que viene aquí empieza a pedir que se les de clases que daban en su país, pues no se que sería esto. Y creo que es más fácil adaptarse al país y ya está.

Varón autóctono de 65 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 343).

Creo que los españoles quieren que todos sean como ellos, cuando vienes a vivir aquí. Pero los inmigrantes como yo queremos hacer lo mismo que en nuestro país, y no se puede. Vivimos todos juntos en un país y cada uno quiere vivir de una manera; y, claro, sin pensar que hay gente que le molesta.

Mujer marroquí de 26 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 347).

Pocos son los que reconocen una preferencia racial, económica o cultura, hacia determinados grupos de inmigrantes. Pero si atendemos a la facilidad de integración, vemos que aquellos más blancos, con más poder adquisitivo y de más afinidad cultural, son lo que aparecen más asimilados. De hecho, a aquellos a los que no se ven como grupos integrados, se les agrupa por comunidades: comunidad musulmana, comunidad africana. Muchas veces no se trata de afinidad real, sino de afinidad estereotípica. Por ejemplo, la comunidad china no es más parecida a la española que la comunidad marroquí, con la que compartimos siglos de convivencia y desarrollo en común. Muchas veces, se recurre ya sea de forma velada o directa a la idea del “choque de civilizaciones” propuesta por Samuel Huntingtong, en la que se rige la integración por patrones políticos y no sociales, prestando atención a los acontecimientos globales (que a pesar de influir no determinan el comportamiento de todos los miembros pertenecientes a una misma etnia, cultura u origen, como en el caso del terrorismo islámico), sin tener en cuenta los aspectos sociales de la convivencia y las interacciones directas entre los pueblos, para determinar este dato. Se presenta esta teoría de las relaciones imposibles como la más aceptada debido a intereses políticos de dominación de unos pueblos sobre otros, y por oposición a la teoría del mestizaje y la riqueza de la hibridación cultural basada en el multiculturalismo y la búsqueda de lo intercultural. Los dos comentarios anteriores visibilizan este choque que se desarrolla a partir de “lo mitológico”, la “diferencia del otro”, y la “obligación” e “imposición” de la integración, palabra que insta a unos y a otros a adaptarnos sin ninguna concesión a mantener nuestra cultura. Los usos y costumbres que definen nuestra identidad son un bien muypreciado para todos, pero no podemos exigir al otro -por está misma razón- que transforme lo que es en lo que somos. La solución está en la construcción de un nuevo nosotros que integre a todos y la única medida que necesitamos para ello es la del respeto de las culturas dentro del respeto a los derechos humanos. Ahora veremos la opinión de los emigrados con respecto al trato y actitud de los autóctonos frente a la inmigración y la opinión de algunos autóctonos que insisten sobre la importancia de “conocerse” para convivir. A continuación aparecen algunos testimonios más, extraídos todo ellos de la obra de Cea D’Ancona y Valles, *Xenofobias y Xenofilias en clave autobiográfica*, 2011.

Uno, al ser inmigrante, ellos no tienen la confianza. Desconfían porque no te conocen (...). La gente que te conoce, te respeta. Sabe que tú eres un ser humano, que tienes educación, tienes un nivel de estudios. A ver, te respetan, por cómo te tratan, pero sienten vergüenza.

Varón senegalés de 47 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 364).

Bien, normal. El problema es cuando alguien no conoce de qué vas, pues tienes problemas. Si tú conoces a un extranjero, y sabes cómo es, pues no hay problemas. La gente que no conoce, no amigo ni vecino, pues tendrá problemas, pues no se molesta en saber cómo son las cosas. Si te conocen, todo bien. Los problemas son porque la gente no se conoce.

Varón marroquí de 35 años. (Cea D’Ancona y Vallés S., 2011: p. 364).

No creo que haya mucho trato entre inmigrantes y españoles, en general. Y ese puede ser el caldo de cultivo de problemas en los próximos años. Si se fomentaran, no tanto las diferencias y un poco más las similitudes, sería positivo.

Varón autóctono 30 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 425).

“Los problemas son porque la gente no se conoce”, argumentan los encuestados con rotundidad. Sin duda, el desconocimiento es uno de los principales acicates para la pervivencia de los estereotipos, que favorecen infinidad de episodios desagradables como los que se relatan a continuación:

Hombre (episodios) desagradables, sí. El otro día, sin ir más lejos, iba yo por la calle, de noche. No sé a que hora. Sería a las 21:30 o 22:00. Y me cruce con un grupo de chavales españoles, que no sé si fue porque pasé a su lado en ese momento, o porque iban hablando de ello y dio la casualidad que yo pasaba por allí, pero dijo uno de ellos: “Es que, claro, vienen aquí todos llorando y dando pena y, en seguida, todas las ONG se ponen a protestar y les dan a ellos todas las ayudas. Y es que eso tampoco es así. No pago yo los impuestos para que luego las ayudas se las den a los extranjeros”. Pero, vamos, que eso yo creo que lo seguiré oyendo toda la vida.

Mujer de Sierra Leona de 45 años. Llegó a España con 16 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 397).

Pues mira un día jugaban el Atleti y el Madrid, pasando por el campo, unos ultras me dijeron: Qué pasa morito, ¿dónde llevas la bomba, en el culito?

Varón marroquí de 30 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 121).

Ahora las cosas han cambiado. Sí que conozco chicas, cuando salgo por la noche, pero son sólo de una noche. Ninguna quiere nada serio conmigo. Prefiero no pensar, pero hay veces que creo que es por ser marroquí. Por ser extranjero no, marroquí. No es lo mismo ser extranjero que ser marroquí. No es lo mismo. Un extranjero es también italiano, argentino, y esa gente gusta. Pero nosotros no somos extranjeros, somos moros o marroquíes, ¿entiendes? Mi comunidad es de las peores tratadas, sobre todo a partir del 11-M (...) La gente te miraba y, sobre todo, cuando iba a trabajar. Que yo el tren lo he cogido siempre para ir a trabajar. El día después, cuando me monté, todas las miradas eran par mí.

Varón marroquí de 30 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 268).

A mi hermano se le ve más chico moreno. Se le ve que es marroquí, que es árabe, moro, vamos. Y, entonces el sí que ha notado muchos cambios. Tenía que ir a trabajar sin mochila. Él lo ha pasado muy mal. Pero no sólo por las miradas. Es por el hecho en sí. Es por el hecho de que lo hacen en un país donde ellos viven y un país donde les ha acogido y, además, lo hacen en nombre del Islam. Y no tiene sentido, porque el Islam, al contrario, ama la paz y prohíbe la muerte. Entonces, nunca lo entenderé.

Mujer marroquí de 31 años casada con un español. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 269).

Yo no veo mucha diferencia en cómo me tratan a mí que cómo tratan a mis amigas españolas. No hay tanta diferencia. Hay gente, por ejemplo yo sé que mi amiga argentina ha tenido más problemas, y no sé por qué, porque tiene más que ver con España. Por lo menos, habla el mismo idioma. A los argentinos les tienen un poco más manía y no sé por qué, a los sudamericanos que están viviendo ahora en España les tiene más manía la gente. Es muy difícil generalizar, pero sí que puede ser. Y no digo de los árabes, después de lo que ha pasado aquí en Madrid, hace unos años, y lo que está pasando en el mundo. Entonces, la gente los tiene más manía, porque la suele agrupar. Un árabe, negro, y empiezan a pensar que son iguales y no lo son. Pues los indios no son musulmanes ni nada. Pero así es como lo dice mucha gente. Somos los europeos y somos los que tienen un color distinto.

Mujer inglesa de 30 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 26).

“Pues (episodios) desagradables muchos. No demasiados, pero sí algunos. Por ejemplo, en el autobús, Pues que empezaron a discutir y ya empezó todo el mundo, que sí los inmigrantes, que si nos van a comer, que si no sé cuántos, que si nos van a echar del país, que si patatín, patatán. Pero con todos. Y, luego, que si champiñones, que si no sé cuántos. Yo soy dominicana, no soy champiñona. Pero, esos tratos despectivos no me gustan nada. Me siento aludida porque nos meten a todos en el mismo saco. Es que la gente todavía no ha aprendido a diferenciar lo que es una persona de un colectivo. Ya somos un colectivo, no somos personas. Nadie sabe la situación de nadie. Nadie sabe por qué tu has venido. Nadie sabe por qué tú estás aquí. Y se va a dar una situación bastante gorda, cuando los niños de inmigrantes, que están yendo a los colegios de aquí, se sientan españoles, no se sientan inmigrantes, y luego pues, todo lo que desencadena eso...”

Mujer dominicana de 29 años, llegada a España a los 7 años. (Cea D´Ancona y Valles S., 2011: p. 265).

Los problemas de adaptación e integración siempre van acompañados de la cuestión de identidad. Normalmente se les exige a los inmigrantes que dejen de lado su identidad para poder integrarse, sin embargo sienten que no pierden la condición de extranjeros. Es el caso de las segundas y terceras generaciones, que ya no debieran llevar este apelativo. Los conflictos de identidad surgen cuando se exige asimilación sin aceptar la diversidad que los nuevos ciudadanos traen. Esta cuestión fue la desencadenante de las diferentes revueltas que se han dado en Europa en los últimos años. Es el caso de los dos adolescentes que huían de la policía -al parecer sin motivo aparente- de 15 y 17 años. Eran perseguidos y murieron electrocutados por un generador en un barrio del norte de París el 27 de Octubre de 2007. El incidente lo llevó a los jóvenes de las barriadas a quemar vehículos como protesta. Un total de 9.071 coches ardieron y se detuvo a 2.921 personas. Estos actos se reprodujeron en Alemania, Bélgica, o Londres.

A este dato hay que sumar el ascenso de los ataques racistas, persecuciones y maltrato policial, así como el aumento de islamofobia, grupos nazis y webs de corte fascista en Internet -especialmente con la crisis-, que ha dado fuerza a los grupos políticos de extrema derecha, como ocurre Grecia, pero también en el norte de Europa. Paralelamente han aumentado las afiliaciones a grupos terroristas, los conflictos de identidad y el sentimiento de extranjería de los ciudadanos de origen migrante de segunda y tercera generación. Todo esto ejemplifica el fracaso del modelo asimilacionista por oposición al **modelo de construcción transcultural**, donde el esfuerzo auto integrador depende de autóctonos y emigrados, y no solo de los emigrados. Una joven dominicana, que llegó cuando tenía 7 años y que ha pasado una más de veinte años en España, nos ilustra sobre la prevalencia de la etnicidad frente a la identidad de quién aún se percibe “diferente”:

Yo soy mulata y tengo unos rasgos muy destacados, que se nota que soy extranjera. Porque, claro, hablando, como llevo tantos años aquí, pues no notas que soy de fuera. Si tú hablas conmigo por teléfono, no te das cuenta. Pero claro, si me ven por la calle, los comentarios típicos, los típicos comentarios del autobús: “Es que los inmigrantes no sé cuantos, patatín, patatán”. Pues me siento aludida, porque me considero que sigo siendo inmigrante. (...) Hay un punto en esas situaciones en las que te sientes inmigrante y te sientes extranjero. Y llevo desde los 7 años viviendo aquí y no debería sentirme así... Me parece curioso que mucha gente española tuvo que emigrar y que, seguramente mucha gente ha tenido familiares que han tenido que emigrar, y simplemente por el hecho de que dicen que cuando salieron de emigrantes los trataban fatal, tratan mal a los inmigrantes que vienen aquí. Y es que yo creo que, si tú ves que te han tratado mal o que a tus familiares les han tratado mal, no tienes por qué repetir la historia con la gente que venga aquí.

Mujer dominicana de 29 años. Estudia FP II y trabaja como administrativa en una empresa de telecomunicaciones. Llegó con 7 años a España, donde su madre había venido 6 años antes. Perdió el contacto con su padre biológico, emigrado a EE.UU. Su madre se casó en segundas nupcias con un español. Tiene dos hermanos nacidos en España. Ella vive en pareja con un español y se siente más española que dominicana. Cuando iba al colegio, un niño la insultaba y le decía “negra”. En la actualidad reconoce que es más adulta y que no siente que “Ser negro sea un insulto, sino que eres negro y punto” (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 312).

2.1.2.2.4 De cara al futuro: adaptación, integración, mestizaje

A la hora de evaluar el futuro de la inmigración y la convivencia entre culturas en nuestro país, adquiere gran relevancia la experiencia de la convivencia mediada o directa, ligera o estrecha para calificar el trato con inmigrantes de positivo o negativo. Cuando la presencia de extranjeros es muy escasa suele ser positiva pero distante, cuando aumenta, suele reconocerse como negativa (el sentimiento de avalancha). Cuando esta aumenta tanto que se hace habitual y natural, aumentan las relaciones de intimidad, que abarcan tanto lo público como lo privado, y la gente tiende a verla de manera positiva, aportando experiencias personales que se alejan de estereotipos y pueden poner en la balanza tanto lo negativo como lo positivo. Está claro que, para adquirir **capacidad de convivencia**, necesitamos formarnos en interculturalidad, conocer y re-conocer las otras culturas presentes en nuestro país como minorías, y favorecer los espacios de encuentro para ello, a partir de los cuales, podamos establecer comunidades de aprendizaje, para visibilizar la presencia institucional de colectivos de inmigrantes que contribuyan a la convivencia desde la participación ciudadana.

Ahora mismo se me pasa por la cabeza el metro de Madrid, la Puerta del Sol, mis niñas en el colegio... no sé. Yo lo asocio con multietnia. Estamos en un cambio que nos va a venir para mejor y que nos enriquece y seremos menos xenófobos y racistas.

(Mujer autóctona de 28 años. Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 540).



2.1 ETNOEDUCACIÓN

2.1.3 LA EXPERIENCIA DE LA DIFERENCIA: AFRODESCENDENCIA HOY

CONSTRUYENDO IDENTIDADES

En el presente tema vamos a trabajar la importancia de la memoria histórica de los pueblos para la creación de identidades; cómo la clasificación racial, el mestizaje y la procedencia originaria influyen sobre el sentimiento de pertenencia; y cuál ha sido el recorrido histórico del activismo político negro, las organizaciones políticas de base, la representatividad político-educativa y la afroespañolización, factores todos ellos que configuran la personalidad de nuestros estudiantes afrodescendientes y no afrodescendientes.

*If you don't stand for something
you will fall for anything.*

(Malcolm X para Haley, 1987: Prólogo).

La nigromancia es la utilización del pasado para explicar el presente y profetizar el futuro. Los nigromantes están en la tradición de los Griots africanos, encargados de mantener la memoria histórica. Son historiadores orales que van de pueblo en pueblo.

(Reed I., para Sentís, 1998: p. 89).

Portada: EL LIDER HUMANISTA MARTIN LUTHER KING
DETENIDO POR LAS AUTORIDADES ESTADOUNIDENSES

Autor desconocido, 1955.

Arresto tras el boicot pacífico a los autobuses de Montgomery. Detalle.

Recuperado: http://mas-historia.blogspot.com.es/2015_01_01_archive.html

2.1.3.1 MEMORIA DESMEMORIADA

(...) la memoria del norte se divorcia de la memoria del sur, la acumulación se desvincula del vaciamiento, la opulencia no tiene nada que ver con el despojo. La memoria rota nos hace creer que la riqueza es inocente de la pobreza, que la riqueza y la pobreza vienen de la eternidad y hacia la eternidad caminan, y que así son las cosas porque Dios, o la costumbre, quieren que así sean.

(Galeano E., 2005: p. 50).

Para poder captar la importancia y magnitud de estas cuestiones es importante definir primero los siguientes conceptos. Lo haré con palabras sencillas para abordar el tema desde una perspectiva más realista, en la que se entienda **la relación entre memoria e identidad**.

Identidad: la identidad es aquello que nos define, esa serie de características que consideramos propias y a partir de las cuales decidimos reconocernos y expresar lo que somos.

Identidad cultural es el conjunto de valores, orgullos, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elementos dentro de un grupo social. Y actúan para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia y que hace parte a la diversidad en el interior de las mismas en respuesta a los intereses, códigos, normas y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante. La construcción de identidades es “un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckman, 1988). Las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los propios actores para los que son fuentes de sentido (Giddens, 2004) y aunque se puedan originar en las instituciones dominantes, sólo lo son si los actores sociales las interiorizan y sobre esto último construyen su sentido. En esta línea, Castells (1998) diferencia los roles definidos por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad (que influyen en la conducta según las negociaciones entre individuos y dichas instituciones, organizando así las funciones) y las identidades definidas como proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo o conjunto de atributos culturales (organizando dicho sentido, entendido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción). De alguna manera, se puede interpretar que se están reforzando las propuestas tendentes a reconocer los procesos de identificación en situaciones de policulturalismo (Maffesoli, 2004) o momentos de identificación (Jenkins, 1996) que se dan en la sociedad-red, emergiendo pequeños grupos y redes.

Memoria: la memoria entendida como construcción social que delimita nuestro pasado histórico en una serie de hechos que determinado grupo social establece como significativos y referidos a:

- **la memoria (proceso)**, la capacidad para recordar;
- **el recuerdo**, el material que se almacena en la memoria;
- **el recuerdo falso** de un evento que no ocurrió o a una distorsión de un evento que sí ocurrió;
- **la memoria colectiva**, la capacidad de construir, mediante el lenguaje, una memoria común.

A través de la memoria colectiva construimos identidad, gracias a nuestras omisiones, recuerdos y recuerdos falsos.

Lapsus psicológico: un lapsus psicológico se produce cuando inconscientemente omitimos algo que debíamos recordar, retener en la memoria.

Lapsus (palabra latina cuyo significado original es ‘resbalón’) alude actualmente a todo error o equivocación involuntaria de una persona. En tal sentido también se suele hablar de “acto fallido”. Definición que nos lleva a descubrir:

- **Lapsus memoriae** (resbalón de la memoria): olvidos (generalmente momentáneos) o equivocaciones al intentar recordar. El término lapsus o parapraxis a partir de Sigmund Freud es muy usado en psicología y -especialmente- en psicoanálisis. Define una manifestación del inconsciente en forma de un equívoco que aparece en la expresión consciente. Es decir, nuestro material inconsciente (nuestros prejuicios o estereotipos) se harán visibles a través de la invisibilidad del material inconsciente que omitimos.

(Enciclopedia Salvat, 2003).

Para los descendientes de inmigrantes y sus padres, la memoria es un vínculo con la tierra de origen, un elemento más dentro de la construcción de la identidad que -aunque se vea transformada por los usos y costumbres de la sociedad de acogida- siempre queda. Implica el reconocimiento de los saberes de los mayores y en el caso del origen africano, está íntimamente relacionada con el sentimiento de comunidad que engloba a toda la diáspora. La recuperación de la memoria histórica del pueblo negro es de vital importancia para las generaciones venideras, que deben recordar los errores y aciertos del mundo. Pero en especial para los descendientes de africanos, que deben conocer el origen del carácter de su situación social actual. Para comprenderla será necesario recurrir a la Historia, para enfrentarla será necesario apoyarse en la negritud y los movimientos sociales desencadenados por esta.

Antes de todo es necesario conocer la definición que en esta sociedad damos al término **INMIGRANTE**:

La acepción del término inmigrante queda circunscrita a lo que comúnmente se entiende por “inmigrante económico”: persona que procede de países de menor grado de desarrollo económico, con unos rasgos étnicos, culturales y conductuales que les diferencia de la población autóctona. Si bien, en esta percepción “visual” podemos errar en la calificación. Identificar como inmigrantes a personas que realmente no lo son, ya por su lugar de nacimiento, ya por su identidad. Afecta a segundas, e incluso terceras generaciones de inmigrantes. También a quienes llegaron de niños con sus padres, o fruto de adopciones internacionales. En ambos casos, se trataría de niños criados en España. Sin olvidarnos de inmigrantes foráneos que, dado su tiempo de estancia en el país, e inclusive su identidad, ya han adquirido la nacionalidad española. Se consideran españoles y no ciudadanos del país del que son originarios. Pese a lo cual su distintividad étnica continúa actuando en contra de su deseo identitario. Siguen siendo erróneamente clasificados como “inmigrantes”.

(Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 238).

Inongo Vi-Makomé, camerunés, con estudios de Medicina en España, escritor y autor del libro: *La emigración negroafricana: tragedia y esperanza* (2006), ofrece este testimonio analítico y crítico sobre el estigma que los “indígenas europeos” perpetuamos en los hijos de los emigrantes negroafricanos, además de en sus padres: “Por eso, para preservar esta diferencia y para guardarse también un as en la manga (nunca se sabe) a los indígenas europeos los conocen como la segunda generación de inmigrantes. Pero estos niños (la mayoría de ellos) no han emigrado de ninguna parte, aunque sus apellidos y, sobre todo, su color, les convierten inmediatamente en inmigrantes. Los padres somos emigrantes de nuestros respectivos países e inmigrantes en los países de los blancos. Nuestros hijos sin haber hecho el mismo viaje que nosotros, se ven marcados con el mismo apelativo, aunque adornado con la expresión “segunda generación”. Hoy muchos países europeos cambian su legislación y prolongan la concesión de la nacionalidad hasta que el hijo tenga la mayoría de edad. Por lo que, durante muchos años, estos niños vivirán como apátridas (Vi-Makomé, 2006).

La pérdida de contacto directo distancia la relación con el país natal o de origen, lo que puede hacer que se sientan más de aquí que de allá. Han adoptado tanto el idioma, como las costumbres y el estilo de vida del país donde están residiendo. Incluso la

forma de vestir, de hablar y de peinarse. La cuestión sería cómo les perciben los demás. Si les siguen considerando “extranjeros” o han pasado a ser “un español más”. Este último caso es difícil cuando sus rasgos étnicos son muy visibles, lo que ocurre en general con la mayoría de los afrodescendientes, que acostumbran a ser identificados tanto en las instituciones como por la población autóctona como extranjeros.

He visto situaciones de racismo por las calles, en las que hacían referencia a la falta de derechos que tenían por ser extranjeros. Como, por ejemplo, estaba sentada una mujer de raza negra en el metro, llegó un hombre y le dijo que se quitara, que tenía él más derecho a sentarse que ella. Yo no he participado. He intentado siempre mantenerme ajeno a ese tipo de cosas.

Varón autóctono 58 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 402).

Los procesos a los que nos venimos refiriendo (desarraigo, arraigo, sentimientos identitarios encontrados) tienen una especial incidencia en los hijos de inmigrantes. Los padres se quejan de la pérdida de arraigo que observan en sus descendientes, aunque aún conserven el idioma y las costumbres. Los padres así lo han deseado. No quieren que sus hijos olviden de dónde vienen, sus raíces, su cultura... Pero ello no necesariamente contribuye a fortalecer los lazos identitarios de los hijos con su país de origen, que se sientan de allí y no de aquí. Algunos ya no barajan la idea de retornar, aunque sea de manera temporal. Cuando pueden, por edad y porque se hayan emancipado del hogar familiar, ni si quiera van allá de vacaciones. Los padres igualmente reconocen que, con el tiempo pasado fuera de su país, ya poco les retiene allí: ni amigos, ni vecinos, ni nada. Contra el retorno actúa el tiempo transcurrido aquí. Si apenas llega a los dos años, aún se piensa en regresar al país o el lugar de procedencia. No así cuanto más supera la estancia dicha franja temporal.

(Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 429).

Para todos estos niños y jóvenes, durante el tiempo que dure este proceso, será muy importante contar con el apoyo de todo su entorno, ya que tendrán que enfrentarse a situaciones que -ya a los adultos- resultan difíciles de afrontar. Estas son: el reconocer que son diferentes, ni mejores ni peores, pero diferentes; que la diversidad es buena pero a veces genera rechazo; que no son de aquí ni de allí, sino de los dos sitios, tienen, cuanto menos, una doble pertenencia; que aunque se desenvuelvan en un mundo que a veces les pone las cosas más difíciles y no siempre les muestra las referencias adecuadas con las que identificarse, este se puede transformar y ellos pueden ser los actores de ese cambio.

Lo que no quiere decir que **transformar** sea una tarea fácil. Debemos concienciarnos sobre todo de la bondad de mezclarnos para enriquecernos, ya que el mestizaje -además de inevitable en el mundo contemporáneo que vivimos- se convierte en obligado cuando los pueblos se ven en la necesidad de buscar nuevos horizontes. Las culturas, en definitiva, no son inmutables, sino que son orgánicas y siempre lo han sido. De su mezcla depende su evolución y supervivencia.

En resumen, la cultura no es, ni siquiera en los países menos desarrollados, un museo de la memoria. Toda cultura es, asimismo, una pauta viviente para interpretar nuevos comportamientos, y un marco operativo del que surgen continuas soluciones para sociedades en permanente transformación. Reconocerlo es devolver a la interculturalidad su parte de dinamismo y considerar el cambio cultural como un dato fundamental presente en todas las sociedades, un cambio nacido del contacto de culturas que ya no pueden ignorarse entre sí.

(Maïla J.-IE Med, 2008: p. 404).

Sin embargo, acostumbramos a generar divisiones de identidades en oposición. La clasificación racial ha sido un fenómeno común del contacto entre culturas, más allá del mestizaje, como veíamos en las antiguas pinturas de castas de la época colonial, donde todos aquellos nacidos del mestizaje se nombraban con mil denominaciones (generalmente despectivas), en función de su gradación tonal, que también determinaba su acceso a los recursos. Parafraseando a Galeano (2005), “no le pongo negro para no desgraciarle de por vida” decían en los censos. Pero más allá de las clasificaciones raciales, están las identitarias, las elegidas libremente (o bajo presión social) y que muchas veces depende del propio proceso de integración. A continuación presento resumida-

mente varios modelos para pasar a describir, en la medida de lo posible, la complejidad identitaria de los españoles-africanos, los afroespañoles.

Lo que reproduzco a continuación es un texto de la oficina del censo de los Estados Unidos, vigente aún en los años sesenta: “Una persona con mezcla de sangres blanca y negra, será clasificada como negra, con independencia de lo reducido que sea el porcentaje de su sangre negra. Tanto las personas negras como mulatas serán clasificadas como negras sin ningún tipo de distinción. Una persona de sangre india y negra, será considerada negra, excepto si su sangre india predomina en grado muy determinante y es universalmente aceptada como india en la comunidad. Las mezclas de las razas no blancas serán declaradas según la raza del padre, excepto los negroindios que serán declarados negros.

Sentís M., 1998: p. p. 8-9.

2.1.3.2 CLASIFICACIÓN RACIAL E IDENTIDAD: LA AFROESPAÑOLIZACIÓN

Uno puede integrarse en una sociedad sin negar la distintividad propia. La identidad nacional no impide otras identidades (Smith y Wistrich, 1997, Cea D’Ancona y Valles, 2009), pero en la actualidad, existen **diferentes modelos de integración** a partir de los cuales los autóctonos clasificarán a la persona de distinto origen como más o menos español, una cuestión que tiene que ver más con la apariencia que con la realidad. Los más asimilados o integrados serán los que menos africanos parezcan, hecho que no tiene que ver con su sentimiento de pertenencia, afinidad o relación con el país, ya que se trataría de una percepción externa, la de los autóctonos. Este discurso resulta marcadamente nocivo para los afrodescendientes, ya que por un lado, nada pueden hacer por ocultar sus rasgos étnicos y por otro, se les obliga a asimilarse para ser aceptados. Esto degenera en **diferentes fenómenos de identidad** en muchas ocasiones autodestructivos.

2.1.3.2.1 Fenómenos de identidad:

1. NEGACIÓN AUTODESTRUCTIVA-PASSING: La negación autodestructiva o *passing*, es el fenómeno a través del cual una persona de distinto origen -negra- trata por todos los medios y a toda costa de integrarse, incluso perdiendo la identidad de origen, y despreciando esa parte de su persona. En literatura se decía que un autor estaba haciendo *passing* cuando fingía ser blanco, a través de una identidad ficticia para poder publicar sus obras e intentaban colar sus escritos como escritores blancos. Es frecuente en este tipo de personas que insistan sobre su nacionalidad española (legítima y que debe ser reconocida, por otra parte) y que utilicen frases del tipo: “yo no me voy con negros”. Se trata de una estrategia de adaptación autodestructiva en cuanto que suprime una parte de su personalidad.

En *Blues de los sueños rotos* el protagonista, Soupspoon (Cuchi), reflexiona acerca de ello, porque Randy, un amigo suyo, está haciendo *passing*. Todos evitamos ser quien somos para ajustarnos a una imagen “aceptable” para el blanco. Es importante, entender que, en América, la historia negra es más intrincada que la blanca. En la sociedad capitalista, “pasar” es casi inevitable para encontrar trabajo u obtener un crédito. Si se pretende ser aceptado, uno no puede entrar en un sitio y decir: “Hi, brother, what’s happening?” (“Hola hermano, ¿qué pasa?”), sino que tendrá que decir: “Hello sir, how are you doing?” (“Buenas, señor, ¿cómo está usted?”). Sí, hay que renunciar al propio lenguaje, a la propia manera de expresarse, para ser considerado inteligente... La realidad es que son necesarios dos lenguajes, lo cual significa que todo el mundo está “pasando”. Y existe otra cosa interesante: el movimiento bi-racial. Muchos jóvenes, uno de cuyos padres es blanco, se definen como bi-raciales, lo que equivale a optar por ser blancos. Hacen un *passing* diferente: al ser admitidos, creen que ya no existe el problema racial. Pero es a costa de sacrificar la mitad de su identidad... Sin embargo, existe igualmente el fenómeno inverso: la juventud blanca que actúa como la negra, en el habla, la vestimenta, los gustos musicales, el culto a las estrellas del deporte... Eso siempre ha ocurrido. Siempre habrá gente que copie a los negros. Han convencido a esos deportistas para actuar como blancos y aceptar todas las ideas que impone la América corporativa, que es la América blanca. Ganan enormes cantidades de dinero y se venden a gente que

explota a la comunidad negra, económica y espiritualmente. También encuentro problemático que Colin Powell alterne con los magnates de las finanzas y afirme que están dispuestos a ayudarnos... Una de las modalidades de racismo más practicadas en América es la de mantener a la gente en la ignorancia, no sólo de las posibilidades que existen, sino de la forma de acceder a ellas.

(Mosley W., para Sentís, 1998: p. p. 277-278).

2. INTEGRACIÓN SEPARACIÓN: Otra modalidad de adaptación-integración -menos severa que la anterior- tiene que ver con aquellos que no niegan su doble procedencia y son conscientes de la influencia de su origen en su identidad, pero sí han perdido sus raíces al vivir alejados de la tierra de origen. Se sienten prácticamente españoles y no tienen deseos de volver a la tierra de sus padres, por lo que se produce cierta separación con los intereses de estos. Se sienten españoles y no es habitual que se cuestionen su lugar en la sociedad y aunque vean que existe cierta desigualdad de oportunidades, suelen negar la discriminación y el racismo: “a mí me tratan bien, estoy muy integrado”. Es una de las opciones más comunes, la de la acomodación.

Ahora estoy mayor, más mayor, y veo que mis hijos ya no están pensando que tienen otro país. Da igual que hable. Y ahora los mayores hace cuatro años que no van. Yo me voy con los pequeños, pero los mayores ya no. Yo quiero que sepan un poco, pero nada, ya nada. La que siento un poco soy yo. Sí, sí, la verdad si me siento un poco española porque ya no voy a volver a mi país. Voy de vacaciones. No tengo amigos, no tengo vecinos, no tengo nada allí.

Mujer marroquí de 54 años. Vino con su esposo a España en 1982, tras casarse en Marruecos con su marido ya emigrante. Nivel de estudios bajo. El español lo domina bastante bien, aunque a veces le cuesta un poco entenderlo y hablarlo. Trabaja como personal de limpieza y su marido en la construcción. Dos de sus cuatro hijos son camareros, los otros dos estudian. No lleva velo. Está un poco desencantada (“no pensaba que trabajar tanto para tener lo justo”). (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 430).

3. AFIRMACIÓN DESTRUCTIVA: Se produce cuando frente al rechazo generado por los nacionales, los descendientes deciden afirmar su identidad de origen por encima de cualquier otra. Y esto no tiene porque ser negativo, si no fuera porque muchas veces deriva en una separación total de la comunidad autóctona de acogida y el desprecio hacia esta a través de ciertas actitudes destructivas para los otros y ellos mismos, producto de la imposición eurocéntrica a la asimilación, que no tiene en cuenta su otra pertenencia, aquella heredada de sus padres.

En el pasado, las identidades se reproducían; uno era católico, musulmán, español, catalán, vasco, etc., por herencia; un individuo se inscribía de manera espontánea en un linaje, un clan, una familia cultural o religiosa porque era el linaje, el clan, etc., de sus padres. Pero ahora las identidades se escogen cada vez más; es decir, son el objeto de una decisión. Los individuos se comprometen -o incluso pueden renunciar a toda clase de compromiso-, y únicamente se sienten obligados a apelar a la identidad particular que les dicte su conciencia o deseo. Está es la razón de que en ciertos países cristianos se produzcan tantas conversiones al Islam por ejemplo, en Francia se estima que esta cifra es de 15.000 o 20.000 personas.

(Wieviorka M., IE-Med, 2008: p. 327).

Hay que aclarar que, como hemos dicho anteriormente, el Islam es una religión como cualquier otra, de por sí no tiene más inclinaciones al radicalismo religioso. Sin embargo, la situación política mundial -que impone unas normas y leyes eurocéntricas- y una globalización cultural occidental alineada con la idiosincrasia blanca, influyen a aquellos jóvenes que sufren unos procesos de integración de sus comunidades étnicas en Europa basados en la asimilación cultural total y el rechazo a los valores de su comunidad de origen. Y muchos de ellos van a verse tentados de asociarse a posiciones políticas y religiosas más radicales que canalicen esa rabia generada por el rechazo y las promesas no cumplidas de integración y ascensión social. Es así como a la hora de tomar una decisión, los descendientes deciden afirmar su identidad de origen, a veces de una forma exacerbada, incluso más allá de las costumbres de sus padres.

4. AFIRMACIÓN-SEPARACIÓN: Esta otra forma de integración tiene que ver con la afirmación de la identidad de origen o al menos la de la comunidad étnica a la que se pertenece y que se halla en el entorno. Es lo que llamamos el gheto, aunque suele ir acompañada de ciertas connotaciones que lo asocian a barrios con empobrecimiento económico. No tiene porque ser así siempre, pero sí se trata de un aislamiento dentro de la comunidad de origen que vive separada de los autóctonos. A veces se produce cierta estereotipia y se adoptan conductas que más que tener que ver con la identidad negra, son un producto de la identidad blanca que ha construido un imaginario social desde los medios de comunicación, plagado de clichés. La afirmación de la identidad de origen puede ser algo muy positivo, siempre y cuando no suponga un aislamiento que derive en procesos autodestructivos. Suele ocurrir que esta afirmación es producto del no sentirse ni de aquí ni de allí, ya que surge una nueva cultura de afirmación, pues la relación con el país de origen se ha perdido y existe la influencia de la cultura de acogida, por lo que la afirmación es hacia su identidad en el país de acogida, a pesar de tener la ilusión de reivindicar la identidad de los padres.

Durante la ausencia del exiliado, la vida y las circunstancias han cambiado tanto en su país de origen, y su lengua materna ha sufrido una metamorfosis tan grande que el exiliado que regresa a su patria no la reconoce como su casa. Por otro lado, el exiliado también ha cambiado. Durante su estancia en el país de adopción ha adquirido nuevos puntos de referencia y un nuevo sistema de valores. Tras haber hecho grandes esfuerzos para comprender y adoptar una nueva cultura, un nuevo contexto y una nueva orientación, la escala de valores de su país de origen le resulta rara y obsoleta. Y a los ojos de los habitantes del país de origen el exiliado ya no es alguien como ellos, familiar, con el mismo código de comportamiento, sino alguien diferente de ellos, alguien distante y forastero. En el país de origen, el exiliado resulta ser el “otro”: el desconocido, el extraño, el extranjero. Como también lo es en su país de acogida. El exiliado nunca más pertenece a ningún lugar concreto. Su identidad está en el desarraigo.

(Zgustová M., IE-Med, 2008: p. 303).

5. IDENTIDAD EN EQUILIBRIO: Autointegración, hibridez cultural. Esta estrategia sería la más sana e inteligente. Habitualmente no se la describe como fenómeno de integración, pero yo considero que es inherente a la integración misma. A veces se habla de asimilación segmentada, pero este nombre me parece algo confuso, ya que para mí la asimilación tienen unas connotaciones negativas importantes al asociarse a la integración impuesta a través de la asunción de los parámetros de la sociedad de acogida. Para mí la identidad en equilibrio tendría que ver con la unión de las diversas pertenencias que los individuos atesoran, la selección y la identificación con aquellas pautas, costumbres y valores que consideran propios y que van desde la sociedad de origen a la sociedad de acogida pasando por la hibridez de ambas. Puede ser un proceso inconsciente, pero asocio este modelo a personas conscientes de su situación social que deciden abordar su propio proceso de autointegración, sin prejuicios hacia una identidad u otra, escogiendo aquellas características que sienten más afines sin por ello declarar un rechazo o una separación monolítica hacia ninguna de sus pertenencias. Es decir: las de la sociedad de origen, las de la sociedad de acogida o las de la fusión de ambas.

Soñamos en inglés pero seguimos siendo muy africanos, lo cual demuestra un profundo grado de hibridez cultural.

(West C., para Sentís, 1998: p. 234).

Después de todo, los individuos -cualquiera sea nuestra pertenecía- somos formas en permanente fusión y transformación de nuestra identidad, que nos adaptamos al medio en función de las herramientas que traemos con nosotros y las nuevas que aprendemos. Eso sí, necesitamos de un entorno que reconozca a todas ellas, a ese proceso de construcción de lo que somos.

Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es ese estar en las lindes de dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales. Es eso justamente lo que define mi identidad. ¿Sería acaso más sincero si amputara de mí una parte de lo que soy? La identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades... Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una, producto de todos los elementos que la han configurado mediante una “dosificación” singular que nunca es la misma en dos personas... eso es lo que hace a cada ser humano insustituible.

(Maalouf A., 1999: p. 9).

2.1.3.2.2 La influencia afroamericana

Para hablar de **afroespañolización** y la formación de la **diáspora** africana en Europa y España, es necesario conocer a fondo la historia de la **“negritud”**, los movimientos abolicionistas, las independencias africanas y el surgimiento del panafricanismo (que pretendía unir a los descendientes de africanos en una sola nación y su vuelta a África), así como los movimientos por los Derechos Civiles y la noción misma de diáspora. Este estudio no me permite incluir todos estos datos en este texto, sin embargo, aparecen unas pequeñas nociones que hacen referencia a los temas señalados a lo largo de todo el documento. Me centraré en este punto en el presente. En la actualidad, la primera potencia mundial sigue siendo Estados Unidos, al menos a nivel de influencia cultural y mediática, aunque esté viendo tambalear su liderazgo por el crecimiento de los países del sudeste asiático. Es por tanto, también, la influencia americana y sus referentes los que más han condicionado la evolución de la diáspora africana en Europa, además de, claro está, la evolución social, política y económica del continente africano.



Fig. 1: CIVIL RIGHTS MOVEMENT
Autor desconocido, 1963.
Marcha a Washington.
Recuperado: <https://goo.gl/7EoXSH>

Después del proceso de liberación y los movimientos de Derechos Civiles (**Fig. 1**), los afroamericanos son reconocidos como comunidad más que cualquier otra diáspora en el mundo. A pesar de que muchos negros en América siguen viviendo en condiciones deplorables, algunos de sus líderes de opinión consiguen traspasar -con muchos esfuerzos- el techo de cristal y difundir sus opiniones en otros puntos del globo. Por eso, muchas de las reflexiones sobre la comunidad negra y su situación y posición en el mundo, sus logros y la visibilidad de referentes, nos llegan a través de su criterio. Sus procesos de lucha han inspirado a toda la diáspora y han contribuido a reproducir sus reivindicaciones. Sus enseñanzas y su análisis social nos sirven de pauta para plantear nuestros propios objetivos, adaptados al contexto de trabajo en que nos movemos: La educación de los afrodescendientes en España.

Los afroamericanos son... el grupo más comprometido con el sueño americano, que en este país se vive como cualquier otra realidad. Entendemos lo que es la opresión. La hemos experimentado y la hemos mirado de frente. Entendemos al europeo-americano. Nuestras madres, nuestras abuelas, nuestras bisabuelas han estado trabajando en sus casas; y nuestros padres, abuelos y bisabuelos también. Si no nos entienden es porque nunca tuvieron necesidad de asomarse a nuestras vidas. Y ahora, eso constituye una limitación para ellos. Poseemos una visión más amplia del lugar en que vivimos. Ellos no pueden ni imaginarse, por ejemplo que la policía sea tan corrupta, mientras que nosotros estamos familiarizados con toda clase de falsedades e ilegalidades (Troupe, para Sentís, 1998: p. 53).

El análisis que los teóricos afroamericanos hacen de esta situación social nos llevan a extraer una serie de “enseñanzas” que van a ser útiles para este estudio:

- **La importancia de la identidad y la cultura de origen y la importancia del contexto concreto de acogida**

Para conocernos nosotros mismos como gente negra, debemos conocer la historia de África y su desarrollo social, una de las evoluciones más complejas que jamás se han producido en el planeta (Du Bois W., 1946, 2001).

Los planos del futuro negro deben trazarse sobre la base de nuestros problemas, sueños y frustraciones; no deben establecerse como por arte de magia o estar basados exclusivamente en la experiencia de los demás (Du Bois, 1973, 2001).

Me buscaba a mí mismo, y pregunté a todo el mundo, excepto a mí mismo, sobre asuntos a los que yo, y sólo yo, podía responder (Ellison R., 1995).

- **Relación política de la diáspora y reconocimiento de las identidades específicas dentro de ella**

La relación entre africanos y afroamericanos tendría que tener un carácter más político, y no quedar reducida a un sentimiento más o menos abstracto de pertenencia cultural. Debería unirnos la determinación de participar en una lucha internacional por la igualdad y la justicia. Hay que evitar pensar únicamente en África como la tierra de nuestros antepasados y verla, ante todo, como un continente en serias dificultades.

(Davis A., para Sentís, 1998: p. 137).

Así es, muchos prefieren llamarse africanos, pero si viajaran a África se darían cuenta de que son americanos. Los negros estadounidenses son los de piel más clara y los más europeizados entre todos los negros del planeta. Llamarse “africano” aquí es una fantasía. En el siglo XIX la mayoría de los negros de este país ya habían nacido en América.

(Baraka A., para Sentís, 1998: p. 26).

- **Los estudios afro y la necesidad de referentes culturales propios para la diáspora**

¿Cuál es la historia de los estudios afroamericanos? En 1969, escribí el primer manifiesto -al menos que yo sepa- abogando por esos estudios. Lo titulé, *Black Studies: Bringing Back The Person* (Estudios Negros: rescatando a la persona). Abrimos en un colegio de Harlem lo que denominamos, Universidad Libre. El manifiesto exigía profesores afroamericanos para los estudios afroamericanos. No porque creyésemos que sólo gente negra podía entender la experiencia negra, sino porque nosotros somos la experiencia negra, y por lo tanto, constituimos la fuente original de información. El manifiesto concluía diciendo que estar interesado en la búsqueda de la propia identidad es todo lo contrario a odiar la vida.

...

El *black english* no es exactamente un búfalo lingüístico. La gran mayoría de los treinta y siete millones de afroamericanos dependemos de esta lengua para descubrir el mundo... En cambio, en Norteamérica, la enseñanza obligatoria sólo admite las formas del inglés blanco. La cultura afroamericana, ha sido constantemente amenazada por la aniquilación. Por eso mismo, nuestra lengua es un sistema construido por gente que necesita insistir sobre el hecho de que existe, de qué está presente”.

...

Junto a sus alumnos, ha elaborado y sigue elaborando, una gramática de la lengua vernácula afroamericana: ¡Claro que el inglés negro es una lengua: la que hablan la mayoría de niñas y niños negros! La dificultad empieza cuando asisten a la escuela obligatoria, donde su lenguaje es penalizado. En las escuelas públicas, los test de inteligencia se fundan en la habilidad verbal. De esta forma muchos de ellos son inmediatamente colocados en el nivel más bajo del sistema educativo. Una solución sería enseñarles a leer y escribir la lengua que hablan. Con esa base asegurada podrían aprender cualquier otro idioma.

(Jordan J., para Sentís, 1998: p. p. 73-74/66).

- **Reelaboración de las identidades nacionales: el mundo ya no es blanco**

En fin, que lo positivo de la Unión Europea sería la conservación de la cultura, la especificidad y la particularidad, pero el peligro es que reafirme la supremacía blanca. En idéntico error incurre aquí el nacionalismo negro, que pregona que los negros estén con los negros. Todo esto son miras estrechas. Lo visionario sería lograr un mundo donde se admita la especificidad de... Para mí, en la Unión Europea está implícito, de nuevo, el concepto de pureza racial. Ser europeo es pertenecer a una especie de categoría racial. Cuando la gente piensa en lo que es un europeo piensa en un blanco. James Baldwin dijo que el mundo ya no es blanco y nunca volverá a serlo. Quizá por eso tantos europeos sienten la necesidad de vincularse entre sí y de creer que, en medio de tanta gente de color, seguirá existiendo una jerarquía donde la cultura y las ideas blancas continuaran ocupando la cúspide.

(hooks B., para Sentís, 1998: p. p. 205-206).

- **El valor de la diversidad más allá del modelo negro-blanco**

Tenemos que salir del modelo negro/blanco. Existen los latinos, los asiáticoamericanos, los indioamericanos. No creo en los movimientos de identidad basados en el aislamiento: el movimiento negro por un lado, el chicano por otro... Precisamos un sentido de humanidad que, sin erradicar las diferencias, abarque verdaderamente a todos. En general, no hablamos del campo de intersección entre los grupos marginados, sino sólo en relación con los blancos.

(Davis A., para Sentís, 1998: p. 137).

- **El peligro de la pérdida de las formas de vida comunitarias frente a las formas de desigualdad que promueve el liberalismo**

-¿ Y como describiría ese dolor específicamente afroamericano?

Como una falta de cuidado emocional, psicológico y espiritual. Sencillamente no tenemos en cuenta al prójimo. No demostramos el respeto, la gentileza, la gratitud y la empatía que los humanos deberían demostrarse unos a otros. Sobre todo, si consideramos

de dónde venimos, cómo llegamos aquí y todo lo que hemos pasado. En muchos aspectos nos parecemos cada vez más a los blancos. En lo malo y en lo bueno. Tener éxito y ser aceptado por los blancos se ha convertido en algo más importante que otras muchas cosas que nos habían enseñado de pequeños. Cosas como respetar a nuestros padres o no matarnos por razones tan estúpidas como que alguien lleva el color equivocado. “Poner atención -decía Malcolm X- nos estamos volviendo tan enfermos y patéticos como nuestros opresores. Bajaos del carro para pensar”. Se ha estado repitiendo lo mismo de diferentes maneras y por diferentes personas, desde Marcus Garvey a Jessie Jackson. Sin embargo, muchos de nosotros seguimos con las anteojeras puestas. Parece como si fuera más fácil no mirar.

(Mc Millan T., para Sentís, 1998: p. 149).

- **Conocer las estrategias del poder, la alianza de discriminaciones: raza, género, clase...**

-¿No cree que estas reacciones obedecen más bien a motivos clasistas que racistas?

Pero la raza, en Estados Unidos, va ligada a la clase. Aquí no se puede hablar de clase sin hablar de raza. Una define a la otra. Señale una persona negra en América, y probablemente será alguien que pertenece a la clase pobre. De manera que, los blancos asumen que si tienes la piel negra eres automáticamente pobre.

(hooks B., para Sentís, 1998: p. 204).

Me di cuenta muy pronto que cierto tipo de rabia o de amargura, no ayudaría a acabar con el problema. En cambio, analizar el funcionamiento del racismo sí ayuda en nuestra lucha política. Y esta se basa en comunicar globalmente que toda forma de racismo o de xenofobia va en perjuicio del planeta. Eso no se comunica con amargura, sino con razones. En todas partes surgen guerras provocadas por la xenofobia, llamada a veces nacionalismo. La idea de la pureza étnica, que el mundo occidental a condenado en tantas ocasiones -como en el caso del nazismo-se ha convertido casi en la norma. Pero la mayoría de los análisis sobre estas cuestiones parten de premisas desesperanzadas, lo cual debilita nuestra capacidad de enfrentarnos a ellas. En vez de decir que no hay manera de que la gente cambie su forma de pensar, tenemos que encontrar la manera de que lo hagan. E igual en lo que se refiere al feminismo. Si se considera que los hombres no pueden cambiar, no hay razón para la existencia del movimiento feminista.

(hooks B., para Sentís, 1998: p. p. 201-202).

- **La capacidad de cambio social y transformación en la unión de la diáspora africana**

La historia afroamericana es un reflejo no sólo de lo que la gente negra ha hecho, sino también de lo que puede hacer (Karenga, 1982).

Color... Mi abuelo que se quedó ciego me decía: Oh, los colores, ¡cuánta importancia se les da! Yo reconozco a todo el mundo, pero no sé si son azules o verdes. Por lo que a mí concierne, tu podrías ser morado.

(Parks G., para Sentís, 1998: p. 36).



Fig. 2: POLICÍA AFRORUSO

Autor desconocido, 2010.

Recuperado: <http://englishrussia.com/2010/04/04/russian-black-patrol/>

Fig. 3: MUJERES AFRORUSAS

Liz Johnson A., 2011.

Recuperado: <http://afroeuropa.blogspot.com.es/2011/04/portraits-of-black-people-in-russia.html>

2.1.3.2.3 Africanos, afroamericanos, afrolatinos, afroeuropeos; afroespañoles... afrodescendientes

Todos somos primos lejanos.

(Reed I. para Sentís, 1998).

Para entender el significado de todos estos términos en *el contexto de esta investigación*, es decir el contexto de la inmigración en España, la descendencia y posterior nacionalidad en este país, podemos recurrir al significado de “minoría étnica” (**Fig. 2, 3**), interpretado por varios autores en *El atlas de las minorías* de Le Monde Diplomatique, Fundación Mondiplo, Denis, J.P; Nouchi, F., et al, 2011:

La definición de la antropóloga: “La relación colectiva de minoría a mayoría se entiende de forma estadística, confrontando las cantidades respectivas de reparto de objetos: principalmente, el número de votos en las elecciones, pero también la clasificación de individuos según diversos tipos de relaciones (extranjeros/nativos, formados/no formados, cristianos/no cristianos...) o criterios (consumo de productos, frecuentación de lugares...).

...

La superioridad en número se percibe como una jerarquía y la jerarquía se concibe como sinónimo de autoridad y de poder, lo que recíprocamente implica sumisión, e incluso respeto. Este modelo implícito de representaciones mentales, en el cual quienes están en minoría constituyen una suma de menores, se reconoce claramente en la opinión pública en todos los casos en que la clasificación no es neutra en el plano ideológico, de la misma manera que en los usos políticos, que pueden simultáneamente proteger o discriminar... La idea de jerarquía de minoría actúa en el plano simbólico, con consecuencias de todo tipo (políticas, económicas, juicios de valor sobre la supuesta incapacidad...)” (Hériter F. : p. 15).

La definición del lingüista: “A pesar del desigual reparto geográfico de los idiomas del mundo, la mayoría de los países reconocidos por la ONU cuentan con una o varias minorías lingüísticas. Estas minorías lingüísticas se caracterizan por diferencias de estructura del lenguaje, así como por el contexto en el que se utilizan sus lenguas; en otras palabras, manifiestan diferencias en “ecología del lenguaje”.

...

El hecho de que tanto las lenguas calificadas como “menores”, e incluso ciertas lenguas más expandidas, estén amenazadas por la creciente globalización, nos invita a reflexionar, entre otras, sobre las dos cuestiones siguientes: ¿Qué lugar atribuye nuestra sociedad a la diversidad lingüística?, ¿Tenemos la voluntad suficiente para superar las desigualdades sociales inherentes a las lenguas de estatus minoritario?” (Darquennes J. : p. 18).

La definición del sociólogo: “La discriminación constituye una forma particular de desigualdad social. Ya se base en la raza o el sexo, la orientación sexual, la identidad sexuada o la minusvalía, la práctica discriminatoria se apoya en diferencias físicas, marcadas en el cuerpo. Sin embargo, a pesar de no estar fundada en razones naturales, la discriminación participa de una forma de naturalización: la minoría es por tanto, una categoría social naturalizada por la discriminación.

...

De este modo, la minoría está constituida por una relación de poder. Por lo que es conveniente dejar atrás las falsas evidencias del enfoque estadístico: la minoría no está definida por el número, sino por la dominación que la minimiza.

...

La cuestión no es saber si las razas existen, el hecho es que existe el racismo, éste naturaliza al “racializar”. La política minoritaria, por tanto, no se corresponde con una política identitaria. No obstante, cuando la minoría resulta de la experiencia discriminatoria, es la movilización minoritaria la que contribuye a hacerla visible y a considerarla como discriminación” (Fassin E. : p.20).

La definición de la psicóloga: “El hecho de ser minoritario tiene un impacto sobre la psique y sobre la manera en la que las personas se posicionan con relación al grupo dominante. Estas personas no son intrínsecamente diferentes, sino que es su posición social singular la que los hace específicos. Pertenecer a una minoría implica las nociones de diferencia, alteridad, desviación social y diferencia con respecto a la norma. De lo que derivan las problemáticas del aislamiento social y la marginación. Varios estudios estadounidenses de psicología social o de psicopatología de los migrantes demuestran que las “minorías visibles” son en mayor medida objeto de discriminación en el ámbito laboral, de vivienda, educativo, etc. Ante esta desigualdad de oportunidades, son posibles múltiples reacciones y se establecen diversos perfiles de migrantes o hijos de migrantes.

...

La primera reacción, muy extendida entre las personas migrantes tratadas en consulta, consiste en interiorizar la visión descalificadora de la sociedad. Este tipo de migrantes se siente excluido y experimenta trastornos como la depresión o la ansiedad, la falta de autoestima y la indefensión aprendida.

...

Otra reacción, claramente minoritaria, consiste en atrincherarse en una posición de reivindicación de la propia diferencia y de rechazo a toda integración. Este tipo de personas apenas dan pie a las tentativas de ayuda de las instancias oficiales o las asociaciones, que perciben como agresiones u amenazas a su identidad.

...

Un posicionamiento similar puede identificarse en jóvenes procedentes de contextos migrantes. Pueden también reivindicar su diferencia, pero de forma positiva. Rechazan avergonzarse y valoran el hecho de estar al margen. Tratan de este modo de hacer reaccionar al grupo dominante. El desafío se encuentra para ellos **en el grado de creación de una nueva síntesis, de integración** de su herencia cultural con la cultura dominante. Esta reflexión bien elaborada les conduce a vivir su compleja identidad como una riqueza, y no como una minusvalía” (Goguikian Ratcliff B. : p. 17).

La definición de la geografía: “Una minoría es una población que se representa a sí misma como diferente al conjunto de la población de un país, o que es vista como tal por la mayoría... No es el número de personas el que determina la fuerza o la debilidad del grupo, sino su dinámica interna, su capacidad de implementar estrategias de poder.

...

La definición de minoría depende del Estado, pero también de las estrategias del propio grupo minoritario. De hecho, la noción de minoría constituye un medio para promover la aplicación de textos jurídicos que sirven como herramientas de poder frente al Estado” (Loyer B. : p. 19).

La definición del historiador: “Este uso se delimita a un grupo étnico, religioso o cultural, que aspira a la independencia o formas de autonomía en un Estado relativamente federal, constituye el primer sentido de la minoría (la minoría nacional).

...

En un artículo fundamental de 1945, Wirth define la minoría como un grupo que, “debido a características físicas o culturales, está sometido a tratamientos diferenciados en la sociedad y se considera objeto de discriminación colectiva”. Explica que la noción de minoría no es estadística: una minoría puede ser demográficamente mayoritaria, como en las situaciones coloniales, pero se caracteriza por la experiencia común de tratamientos discriminatorios y estigmatizadores, ya sean en razón del sexo, del origen real o supuesto o del fenotipo “racializado”.

...

Así pues, se puede poner de manifiesto que existe una minoría negra en Francia en tanto que existe un grupo de personas consideradas como negras y que comparten esta misma experiencia, hecho que constituye un vínculo frágil pero indudable. Este vínculo no es necesariamente constitutivo de identidad o de movilización en común, pero reconoce el destino compartido por el hecho social de ser negro, independientemente de que exista, por otra parte, una diversidad sutil de las identidades escogidas.

...

La situación de minoría puede también generar un terreno fértil para la expresión artística y servir así mismo a la movilización política, como ocurrió a raíz del movimiento por los derechos civiles. Martin Luther King escribió que “casi siempre, la minoría ha hecho del mundo un lugar mejor” (Ndiaye P. : p. 16).

La definición del derecho internacional: “Sorprendentemente, ninguno de los textos internacionales que garantizan derechos a las minorías ha proporcionado una definición del concepto. Una de las razones de esta ausencia, a priori curiosa, reside sin duda en la reticencia de los Estados a articularse: en ausencia de una definición jurídicamente vinculante del concepto minoría, éstos conservan una mayor libertad para determinar los grupos de personas que, en el interior de un territorio, deben ser reconocidos como minorías y que por tanto se beneficiarán de la protección prevista por los instrumentos internacionales.

Todos (los textos) ponen énfasis en la doble dimensión objetiva (características diferentes al resto de la población) y subjetiva (sentimiento de pertenencia) que condicionan la existencia de una minoría. A continuación añadimos algunos fragmentos de los principales **Instrumentos Internacionales para la protección de las minorías:**

- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Organización de las Naciones Unidas, 1966):

“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”. (Artículo 27)

- La definición propuesta por Francesco Capotorti en 1979, en el marco del trabajo de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías de la ONU:

“Un grupo numéricamente inferior al resto de la población de un Estado, en una posición no dominante, cuyos miembros, siendo nacionales de Estado, poseen características étnicas, religiosas o lingüísticas que diferencien aquellas del resto de la población y muestran, aunque sólo sea implícitamente, un sentido de solidaridad dirigido a preservar su cultura, tradiciones, religión o idioma”.

- Declaración de los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales, Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (ONU, 1992):

“Los Estados protegerán la existencia y la identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus territorios respectivos y fomentarán la condiciones para la promoción de esa identidad”. (Artículo 1)

- Convenio marco para la Protección de las Minorías Nacionales:

(Consejo de Europa, 1994), ratificado por 39 de los 47 Estados, de los cuales varios formularon reservas a la ratificación-en ocasiones para precisar que en ausencia de minorías nacionales en su territorio las disposiciones del Convenio marco no se aplicarían en el país.

“Toda persona perteneciente a una minoría nacional tendrá derecho a elegir libremente ser o no tratada como tal y el ejercicio de esa opción y de los derechos relacionados con la misma no dará lugar a ninguna desventaja” (Artículo 3).

En la acepción generalmente aceptada, los miembros de las minorías poseen la ciudadanía del Estado en el que viven: las comunidades inmigradas, que tienen la nacionalidad de otro Estado, no son consideradas, pues como minorías (Lochak D. : p. 21).

Una vez expuestos estos comentarios podemos deducir que, desde los diferentes campos de estudio no se consideran a los inmigrantes como minoría étnica (aunque lo son) dentro de los Estados, (condición que adquirirían con la nacionalidad). Pero según este supuesto, sus descendientes y los descendientes de sus descendientes en el país al que migraron sí lo serían. Por tanto, cuando hablamos de segundas o terceras generaciones estaríamos hablando de minorías étnicas en nuestro país. Sin embargo, socialmente carecen de los derechos atribuidos a las minorías debido a este vacío legal en torno a la definición exacta del término y a su número, que consideran menor que en otros países europeos como Francia o Reino Unido. El término minoría no les parece significativo o, más bien, no desean que lo sea, pues conlleva unas responsabilidades legales para el Estado. Pero la realidad es que el número varía en función de la percepción social. Tan pronto se habla de “avalancha migratoria” como de “fenómeno no significativo o reciente”. El total de inmigrantes y sus descendientes están constituidos en comunidades, a las que les une un sentimiento de pertenencia y preservación cultural, además de la discriminación institucional y el rechazo social de los autóctonos, por lo que cumplirían los requisitos -según los expertos- para que se les reconociera como minoría.

Para reconocer a los afrodescendientes -de toda procedencia- como pueblo en España es fundamental que se les reconozca como comunidad étnica y como minoría dentro del Estado, en tanto que, ciudadanos españoles con igualdad de derechos y deberes. Actualmente se les cataloga como inmigrantes o descendientes de, por lo que no se perciben de manera global sus luchas y sus necesidades, lo que dificulta enormemente el trabajo de los activistas de la Comunidad Negra de España.



Fig. 4: NIÑA AFROAMERICANA

Autor desconocido, 2014.

Recuperado: <https://www.tumblr.com/search/Brown+girls+do+ballet>



Fig. 5: NIÑOS AFROITALIANOS

Balobeshayi, 2013.

Recuperado: <http://afroeuropa.blogspot.com.es/2013/05/are-there-black-people-in-italy.html>

Para comenzar, es importante saber que, los afrodescendientes son aquellos individuos que descienden de una genealogía africana, al menos en una de sus ramas. El conjunto de afrodescendientes del planeta constituyen la diáspora africana (**Fig. 4, 5**), dentro de la cual se sitúan los propios africanos, los afroamericanos, los afrolatinos (muy numerosos en todo el continente americano, procedentes de países de habla hispana), los afrolusófonos (brasileños, portugueses..., emparentados con otras ex-colonias de habla portuguesa) y los afroeuropeos en general (descendientes de africanos u afrodescendientes de otro origen en Europa), dentro de los cuales se situarían los AFROESPAÑOLES (descendientes de africanos u otros afrodescendientes en España). Además de estos grupos podríamos incluir a los afroasiáticos (y otras definiciones nacidas de la mezcla cultural, parejas bi-raciales... , que se definen por el origen de sus padres afroasiático-americano, por ejemplo) y otros individuos que no proceden de una descendencia originalmente africana, pero que se definen como negros por su color de piel y se sienten reconocidos en su causa (de lo que deriva el término no blancos utilizado por los multiculturalistas teóricos). Además, afrodescendientes también pueden ser las culturas. Es el caso de la mayor parte de la herencia cultural latinoamericana, que tiene un fuerte componente negro que afecta a todos sus ciudadanos, ya sean blancos o negros.

Bastaba una sola gota de sangre no blanca para relegar a la persona a la categoría “de color”. Ser blanco o blanca significaba, pues, poseer el privilegio de no estar contaminado por cualquier otra línea de sangre. De acuerdo con esta situación, un niño (o una niña) con mezcla de raza lo más probable es que fuese rechazado por la parte blanca de su ascendencia; el constructo retórico de la pureza de raza exige que los mestizos se identifiquen haciendo alusión al grupo no blanco... (Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1998: p. 253).

Así es tal y como se definen los propios negros españoles, como AFROESPAÑOLES, o a veces, NEGROESPAÑOLES. Este apelativo doble hace referencia a ambas pertenencias identitarias: la unión con la sociedad de acogida, ESPAÑA (en la que deben gozar de los mismos derechos, deberes y oportunidades que el resto de los españoles) y la vinculación con la tierra de origen, transmitida a través del legado de sus padres, ya sean estos AFRICANOS o igualmente AFRODESCENDIENTES (por ejemplo, afrocolombianos, afroperuanos, cubanos, dominicanos, haitianos...). El apelativo AFRO además les engloba como comunidad en la DIÁSPORA y como MINORÍA ÉTNICA en la sociedad de acogida, que debe reconocerles como tal.

Remarco, sin embargo, que se puede estar integrado y no sentirse español (ya que las formas en que los individuos se definen a sí mismos pueden resultar arbitrarias). La adaptación y la identificación nacional también dependen de la no discriminación en los diferentes campos, laboral, afectivo, social... El querer construir un proyecto de vida aquí es lo que determina la identidad española y el sentimiento de pertenencia. Por otro lado, “las culturas cambian constantemente, influyen y se dejan influir *por otras culturas, tanto a través del intercambio voluntario como del conflicto, la fuerza y la opresión*. La cultura de un país no es, pues, un reflejo fijo de su historia, sino un resultado de ésta en continua evolución” (Runesson K. , IE-Med, 2008).

El tabú del color es un asunto muy antiguo, pero por otra parte, ha sido siempre transgredido. Cuando mi abuela irlandesa se casó con un indio americano, se produjo un drama en mi familia. Y cuando la hija de estos -mi madre- se casó con un negro -mi padre-, **se repitió el drama**. La historia es la misma generación tras generación. Y sin embargo, **ningún obstáculo logra impedir** que la gente se mezcle.

(Prietsley E. para Sentís, 1998: p. 114).

A pesar de reconocerse a sí mismos esta doble pertenecía, sucede que la sociedad de acogida no les reconoce, lo que dará lugar a una separación identitaria (al menos en sus reivindicaciones) con la sociedad todavía más marcada. Esto es así según diversos estudios llevados a cabo en Francia y Alemania, que han puesto de manifiesto que la “segunda generación” y especialmente la “tercera generación” de inmigrantes (tal y como los concibe la sociedad de acogida, “descendientes de” y no “nacionales reconocidos como minoría”) están menos integradas en las sociedades europeas en comparación con la “primera generación”, es decir, sus padres y abuelos (CIS-OBEXE, 2010). La diferenciación entre minorías es necesaria como objetivo político común de reconocimiento. Sin embargo, esto no descarta la fusión estratégica de los diferentes colectivos con el fin de obtener determinadas ventajas sociales sobre las que se sienten igualmente discriminados. De esta misma unión, participa el concepto de diáspora.

Me parece que hacer diferencias entre las distintas minorías es la mejor táctica para evitar que trabajemos juntos. Aclarado esto, diré que es muy difícil para la gente negra de Estados Unidos entrar en el mundo de los negocios. Siempre se puede señalar a uno o dos a quienes les haya ido bien, pero ¿sabe usted que ya había cumplido 40 años antes de que alguien me permitiera firmar por primera vez un cheque en una tienda? La gente no se da cuenta de esto. Sencillamente, no se nos permite “entrar”. Existe una gran desconfianza hacia nosotros. Mi madre, que es blanca y vive en un barrio negro, fue a una tienda de Beverly Hills, solicitó una tarjeta de crédito -tiene bienes inmuebles y un montón de cosas más- y se la denegaron. Ella sabe perfectamente que fue causa del barrio en el que vive. El otro día, a petición de mi madre, di una charla para empleados del Board of Education -cocineros, electricistas, porteros, pintores, la mayoría de ellos ya mayores-, y hablé del racismo que yo y mis padres habíamos experimentado. ¿Sigue ocurriendo? Sí. ¿Tanto como antes? No. Pero el peso de este rechazo mantiene a la gente en posiciones desfavorables, tanto económica como psicológicamente. Si le contestan a uno que “no” incontables veces, termina por no hacer preguntas.

(Mosley W. para Sentís, 1998: p. 273).

2.1.3.2.4 Razones de la desintegración

La Comunidad Negra de España, a través de sus líderes más representativos y desde la presión individual que ejercen los afrodescendientes como comunidad desde sus respectivos logros en **visibilidad en** el campo profesional en el ámbito político y social -aunque se desearía que **fuera** mayor, más unitaria y consensuada entre los diferentes grupos que la integran, favoreciendo así su efectividad-, tiene muy claros algunos objetivos, que tienen que ver básicamente con los puntos que redacto a continuación:

1- La erradicación del Racismo y la Xenofobia que favorecen el rechazo social y la desigualdad de oportunidades y que alientan los Crímenes de Odio, objetivo basado en el establecimiento de las medidas legales pertinentes que censuren y castiguen dichas actitudes y programas de acción educativa en diversidad en la población.

2- La eliminación del Racismo Institucional que limita el acceso a una movilidad ascendente de los jóvenes afrodescendientes, objetivo que depende de la implicación total de las instituciones con medidas de acción afirmativa.

3- La reparación en el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes, su existencia, legado y vinculación histórica con España, objetivo a conseguir desde la visibilización de la herencia cultural africana en España, así como la revalorización de sus aportaciones, el reconocimiento de las implicaciones en el genocidio de la esclavitud, su presencia en el territorio y su categoría de minoría étnica que debe ser censada.

4- El desarrollo de políticas educativas públicas que contemplen un currículo escolar y donde se visibilicen todas aquellas cuestiones que tienen relación con los tres objetivos anteriores: la erradicación de la discriminación a partir de la valoración de la diversidad (los saberes pertenecientes a las diferentes comunidades étnicas); la eliminación de las desigualdades sociales a partir de acciones afirmativas que empoderen y no tutelen a los afrodescendientes; y el reconocimiento de los vínculos históricos entre los pueblos, haciendo una revisión profunda de la representación de los mismos, sus aportaciones y referentes en los currículos formales y no formales.

Sin embargo, representantes de todos los tintes políticos -además de no reconocerlos como minoría (o no reconocerlos de forma visible y clara frente a la opinión pública)-, les atacan alegando que toman un papel de víctimas, lo que implica la negación total de la historia y un enorme lapsus sobre lo que supone la justicia social. Una y otra vez ven cuestionada su lucha, aunque gracias a su tremendo esfuerzo y al apoyo de algunos organismos institucionales o individuos pertenecientes a estos organismos que deciden abanderar su causa a título personal, las diferentes asociaciones de la Comunidad Negra y otras que la apoyan consiguen poco a poco empoderar al colectivo y hacer que sea más visible políticamente (en los Anexos Antumi Toasijé, uno de los líderes comunitarios afrodescendientes relata parte de este proceso).

Dado que la integración en un Estado concebido como “naturalmente” racista de forma histórica -como es el español- no se da de una forma virgen, sino que va acompañada de diferentes prejuicios raciales a los que va a responder la desintegración. Las razones de la desintegración de los jóvenes afrodescendientes españoles no se diferencian de las de otros jóvenes afrodescendientes europeos (afroportugueses, afrofranceses, afrobritánicos, afroalemanes, afrobélgas...), salvo por la particularidad -por otro lado, bastante significativa- de que el Estado español ha demostrado una manifiesta habilidad para la negación histórica, lo que ha provocado que los afrodescendientes se sientan indefensos ante un pasado que ya no les reconoce como comunidad. Han perdido su vínculo histórico con esta tierra, a la que llegan sin referentes que favorezcan su integración, pues estos han sido borrados.

Desde la reconstrucción histórica de los hechos favorecida por la persecución racial de los Reyes Católicos, la Inquisición, la creación de mano de obra gratuita que sustentara el proceso de desarrollo industrial (esclavitud) y la consiguiente colonización del continente africano para la explotación de sus recursos (incluidos los humanos), hasta la posterior idealización colonial franquista, seguida de una democracia que decidió cortar vínculos con un pasado bochornoso asociado al ideario de la dictadura, pero que suprimió así toda posibilidad de un pasado común con el continente africano, tildando así de fenómeno reciente las relaciones que hoy día se producen en el contexto de la inmigración. Los afrodescendientes en España sufren más que en cualquier otro país europeo esta pérdida de relación con un pasado común, mientras que en otros currículos escolares se reconoce, reflexiona y genera conocimiento transformador de la realidad presente a través de los pasados errores nacionales (la esclavitud, la colonización o la historia de otras naciones no europeas u occidentales). En España la mención a los mismos no pasa de unas pocas páginas que no profundizan en los conflictos ni explican sus causas o consecuencias. Lo que produce y producirá, si esto no cambia, una gran brecha de desconocimiento mutuo entre los nacidos de distinto origen y los de origen autóctono.

Esta es una de las **razones** más potentes **de la desintegración**, es decir, el desconocimiento mutuo. Otras razones que pueden unirse también son el rechazo social de los autóctonos, fundamentando en una supremacía racial blanca basada en una Historia escrita a partir de sus intereses políticos y económicos; un ambiente de animadversión provocado por las políticas de mercado que dejan fuera a las clases sociales más bajas, generando oposición hacia los migrantes y regulando su tránsito en función de unos intereses económicos alejados de valores humanitarios unido al sensacionalismo tendencioso de los medios de comunicación; y finalmente una imposición asimiladora de la cultura nacional que pretende impedirles el reflejo de sus expresiones culturales de origen. Todas estas razones van a contribuir no solo a la desintegración, sino a la vulnerabilidad de los jóvenes afrodescendientes para situarse en posiciones de conflicto social, marginación, pobreza, movilidad social descendente, falta de oportunidades laborales, rechazo, discriminación y criminalidad. Y todo ello porque las estructuras de poder, al no reconocerles en su especificidad y derechos, van a perpetuar este rechazo y discriminación social traducidos en estereotipos -que también van a reproducirse desde las instituciones- al inconsciente colectivo. Es por esto que si el poder no es autocrítico y se cuestiona a sí mismo en cuanto que ley, va a actuar como perpetuador de estereotipos, asociando así crimen a negritud, pobreza a crimen, negritud y pobreza, como una norma insalvable.

En 1997, un automóvil de chapa oficial, venía circulando a velocidad normal por una avenida de Sao Paulo. En el automóvil nuevo, caro, viajaban tres hombres. En un cruce, los paró un policía. El policía los hizo bajar y durante cerca de una hora los tuvo manos arriba, y de espaldas, mientras les preguntaba una y otra vez, dónde habían robado ese automóvil.

Los tres hombres eran negros, uno de ellos, Edivaldo Brito, era el Secretario de Justicia del Gobierno de Sao Paulo. Los otros dos eran funcionarios de la Secretaría. Para Brito, esto no tenía nada de nuevo. En menos de un año le había ocurrido cinco veces. El policía que los había detenido, era también negro.

(Galeano E., 2005: p. 79).

La **asociación entre crimen y negritud** va más allá de las estereotipaciones de la mafia del gheto en las películas americanas. Traspasa fronteras y llega hasta los “defensores de la ley” en nuestro país, a los cuales se les ha dado vía libre para el acoso a los inmigrantes “ilegales”, y también legales, porque producto de este desconocimiento del pasado histórico, se ha perseguido e insultado a personas nacionalizadas u nacidas en España, llegando estos a extralimitarse en el ejercicio de sus funciones, profiriendo insultos y maltratos a todo aquel que no responde fenotípicamente al concepto que en el imaginario colectivo se tiene de ser español, occidental u europeo. “El poder, que práctica la injusticia y vive de ella, transpira violencia por todos los poros. Sociedades divididas en buenos y malos: en los infiernos suburbanos acechan los condenados de piel oscura, culpables de su pobreza y con tendencia hereditaria al crimen: la publicidad les hace agua la boca y la policía los echa de la mesa... la cárcel y las balas son la terapia de los pobres. El racismo se justifica, como el machismo, por la herencia genética: los pobres no están jodidos por culpa de la historia, sino por obra de la biología. En la sangre llevan su destino y, para peor, cromosomas de la inferioridad suelen mezclarse con las malas semillas del crimen. En las Américas, y también en Europa, la policía caza estereotipos, culpables del delito de portación de cara. Cada sospechoso que no es blanco, confirma la regla escrita, con tinta invisible, en las profundidades de la conciencia colectiva: el crimen es negro, o marrón, o por lo menos, amarillo”, dice Galeano (2005) ironizando mordazmente sobre esta cruda realidad, que parece salida de las series de televisión americanas.

Una vez que sabemos cómo operan las estrategias de poder eurocentristas, es importante conocer cómo afectan estas a la situación de los afroespañoles, comunidad que no se ha censado con exactitud por lo que los datos que aporporto, no pertenecen a estudios cuantitativos sobre porcentajes de exclusión, detenciones, juicios, malos tratos policiales..., Son datos que, por supuesto, el Estado no ha revelado -aunque pueden consultarse algunos documentos publicados anualmente por Movimiento Contra la Intolerancia o SOS Racismo-, sino que están basados en mi trabajo diario con los diferentes representantes de la comunidad y lo que los propios afrodescendientes españoles me han transmitido sobre sus experiencias. Por supuesto, no todos los afroespañoles sufren

un rechazo severo en su entorno y han pasado por situaciones de discriminación institucional que les hayan llevado a la pobreza, la marginación o la criminalidad. Determinadas personas se adaptan bien a la sociedad española, tienen un entorno cercano que les acepta tal y como son, y vienen de familias con una estructuración familiar fuerte -con un aporte cultural y económico normalizado- que favorecen su posicionamiento en la sociedad y les dotan de herramientas para afrontar el rechazo. Sin embargo, todos ellos en algún momento de sus vidas se sentirán discriminados en uno u otro contexto. Es una experiencia común a todos ellos, que vivirán la desigualdad de oportunidades del racismo institucional. La diferencia entre aquellos -los que lograrán una adaptación positiva y una movilidad ascendente en la sociedad española no marcada por el rechazo- y los que sufrirán la inadaptación, la exclusión y la movilidad social descendente, tendrá que ver con: las herramientas que sus familiares les hayan legado para resolver las situaciones de conflicto y discriminación; los apoyos sociales en su entorno cercano (amigos, profesores, otros integrantes de la propia comunidad étnica...); y el número y carácter de las situaciones de discriminación y rechazo a las que se hayan tenido que enfrentar (en este caso, por ejemplo, las agresiones policiales afectarían menos a las mujeres, aunque también se producen).

Como diría cualquiera que haya pasado un tiempo en la prisión Riverhead, los hombres negros y latinos más altos, apuestos, fuertes, ambiciosos, e inteligentes han sido desactivados y desacreditados sistemáticamente por largos períodos en prisión. La idea es atraparlo cuando usted es joven, Jimmy, (el mejor), nunca podrá olvidar su encarcelación (golpe a traición), como delincuente juvenil (expedientes infantiles), ni su vida destruida por el sistema carcelario autoreferencial. Esta es la primera experiencia del hombre negro con la justicia del hombre blanco.

RENÉ RICARD. Crítico de arte y descubridor de Jean-Michel Basquiat (Marshall R., 1992).

Efectivamente, es habitual que los afroespañoles tengan que enfrentarse a la justicia que trata de describirlos como individuos no legales, sean puestos en duda en la mayoría de las instituciones públicas y privadas en algún momento de su vida e incluso observados meticulosamente por las dependientas y dependientes de los comercios. En la escuela y en el instituto es habitual que se les catalogue de individuos rebeldes, reivindicadores, distraídos, faltos de habilidad para el estudio o con demasiadas dotes de liderazgo, sin llegar a pensar en ningún momento que alguna de estas cosas pueda ser positiva, como la actitud crítica o las dotes de liderazgo. Tampoco se relaciona en ningún momento la falta de interés con la falta de sentido o empatía entre los contenidos del currículo y sus propias vidas, donde ningún referente idealizado por el sistema educativo parece tener que ver con lo que ellos son. Todos estos factores de los que hablamos no solo tienen relación con las situaciones de pobreza y exclusión, claramente tienen que ver con la autoestima, la identificación y el sentimiento de pertenencia.

Muchos de los jóvenes que habitan en núcleos urbanos son portadores de una desesperanza tan grande, que adoptan una ética anti-laboral para salir lo mejor parados posible de las heridas psíquicas que les produce el desempleo. Las tribus urbanas de jóvenes se forman sobre la base de su exclusión; su mundo cotidiano no está marcado por la protesta o la pasividad, sino por una desesperación hostil, airada y agresiva (Kincheloe y Steimberg, 1999), que no pueden dejar de canalizar por ningún medio. Esto sucede también entre los descendientes de inmigrantes, no solo afrodescendientes, que sienten que no pertenecen al país que supuestamente les “acoge”. Cornel West ha señalado también que, mientras en los años 70 el menor índice de suicidios correspondía a la comunidad afroamericana, actualmente detenta el mayor a causa de las pobres expectativas que les ofrece la sociedad actual. El 30% de la población masculina afroamericana comprendida entre los 20 y los 29 años está en prisión o bajo el control del sistema judicial. En el Estado de California esta cifra asciende al 40%. La violencia es un problema serio en los barrios negros e hispanos de Estados Unidos. Es el racismo, o sea, el rechazo y la desigualdad, lo que alimenta esa violencia y multiplica, en consecuencia, el número de presidiarios. La situación en Estados Unidos, más que como modelo, debe servirnos de advertencia sobre la futura situación de los afrodescendientes en España, si no se toman medidas antidiscriminatorias desde las instituciones.

El racismo le resulta muy caro a este país. En 1995, se destinaron cincuenta mil millones de dólares al mantenimiento del sistema penitenciario. Pero el mal no se corta de raíz. ¿Cómo iba a cortarse si hasta los gobiernos se hallan implicados? Está claro que no interesa que determinada gente abandone el consumo de alcohol y drogas. Se actúa contra los pequeños traficantes y los desgraciados consumidores, que finalmente no hacen otra cosa

que entrar y salir de las prisiones. Cuando aparece alguien con el suficiente poder moral sobre la gente como para convencerla de que deje de hacer el juego al poder, es eliminado rápidamente. Y si no, repase la historia. Pero el mayor problema es el de la enseñanza, cuyos presupuestos se recortan continuamente. En la época de la esclavitud, estaba estrictamente prohibido, enseñar a leer y escribir a la gente negra. Ahora continúan poniendo trabas. En Estados Unidos no se enseña a pensar. Por lo tanto, nuestros chicos y chicas carecen de capacidad para elaborar sus propias ideas. Este es un país donde resulta difícil escapar del pensamiento más o menos oficial. Y así, es imposible que las cosas cambien. Muchas prisiones pertenecen, en efecto, a empresas privadas. Existe además, otro fenómeno. California, por ejemplo, posee un programa que permite a las compañías contratar a reclusos de las cárceles estatales e instalar su negocio en la propia superficie penitenciaria. Pagan a sus empleados, los presos, un salario muy inferior al mínimo estipulado, ahorrándose, además, vacaciones y seguros médicos, puesto que allí no existen sindicatos laborales.

(Davis A., para Sentís, 1998: p. p. 132-133).

Por otro lado, además del desamparo institucional, y el rechazo social de los autóctonos, los afrodescendientes se enfrentan a veces al rechazo dentro de la propia comunidad cuando esta aparece disgregada y ellos se ven así mismos como individuos que nada tienen que ver con la comunidad de origen. La pérdida de las formas de vida comunitarias, al no ser sustituidas por un Estado Solidario fuerte, con amplios recursos sociales para aquellos en situaciones de vulnerabilidad, tiene un impacto devastador sobre las capas más pobres entre los afrodescendientes. Una cosa es ser pobre participando del alivio que supone el reparto comunitario de los recursos y otra, serlo en medio de la ética del liberalismo individualista. La vida de una madre soltera antes de los avances económicos de los años 60 -antes de que existiesen los projects (viviendas subvencionadas, construidas en recintos cerrados)-, era incluso mejor a la de una madre soltera actual, confinada en una de esas viviendas. Antes, las amistades formaban una extensa familia que se repartía las tareas. Ahora, en cambio, viven aisladas en una arquitectura que no ha previsto guarderías o bibliotecas. Al aceptar la idea de la vida individual privatizada, se pierde en gran medida la alegría de la comunidad (hooks, 1990, 1994, 1998).

Y los estereotipos presiden las **relaciones institucionales con las comunidades**, y a partir de ellos se media a los grupos étnicos. Estadísticamente, las mujeres blancas son más dadas al uso y al abuso de drogas que las mujeres no blancas. Y ello, a pesar de la realidad contrastada de que las consumidoras de drogas negras tienen una probabilidad diez veces mayor de ser denunciadas que las consumidoras blancas. En Estados Unidos, casi el 80% del consumo ilegal de drogas tiene lugar fuera de las comunidades no blancas del interior de las ciudades. El prototipo del adicto al “crack” es un hombre blanco de clase media y con edad comprendida entre 40 y 50 años. Al mismo tiempo, las estadísticas del FBI indican que si bien la proporción de afroamericanos detenidos por agresión grave es tres veces mayor que la de los blancos, el Sondeo Nacional sobre la Delincuencia -que estudia a las personas agredidas- ha podido comprobar que las estadísticas de agresiones graves correspondientes a negros y blancos son casi iguales. “Los códigos criptoracistas dan un retrato equivocado del mundo”. (Coontz, 1992; Rizvi, 1993 y Haymes, 1995; Kincheloe y Steimberg 1999). Cuando nos preguntamos por las condiciones de marginalidad de los descendientes de inmigrantes -a pesar de haber nacido ya en España y haber tenido una acceso normalizado a la cultura y la educación españolas-, todavía algunos atribuyen la causa de esta división social a razones indiferentes al rechazo y la discriminación social, culpando la mayor parte de las veces a los propios descendientes de su marginalización, falsedad aclarada después de saber cómo operan las categorías de culpabilización de los individuos a partir de su identificación con un colectivo concreto, que sin estar declarado minoría, sin embargo, sufre la falta de reconocimiento de las estructuras de poder.

Obviamente, el racismo es la raíz. Han perdido la esperanza en una sociedad que les ignora. Cuando hablo de sociedad, me refiero al gobierno y a las empresas, que no hacen nada por los barrios pobres de las ciudades, ni invierten en escuelas o viviendas dedicadas a afroamericanos, puertorriqueños o chicanos. Esa actitud se volverá contra ellos. Demasiada gente ve las cosas a través del cristal racista. Construyen autopistas que dividen los barrios, destruyen el comercio local sustituyéndolo por multinacionales, y escatiman los créditos para negocios y viviendas. Cualquiera en esa situación sería violento, mal educado, nihilista y loco. Richard Wright escribió Native Son en 1939. Su protagonista era ya el prototipo de delincuente del que ahora rebosan las ciudades ¿Alguien hizo caso? Todo lo contrario. Se pensaba que Wright tenía demasiada fantasía. La clase blanca acomodada no quiere tener nada que ver con los negros. Y como no hay casi negros en los comités que deciden la distribución del dinero... Nada les incumbe mientras puedan vivir confortablemente en las afueras y llegar a sus despachos sin tener que pasar por los barrios bajos. Y siempre hay carreteras que los circunvalan y puentes que los atraviesan.

(Troupe Q., para Sentís, 1998: p. 60).

Las personas que carecen de poder poseen muy poco control sobre su vida laboral, ocupan normalmente trabajos muy por debajo de sus aptitudes y méritos; la mayor parte de sus conocimientos no son reconocidos o valorados por la cultura dominante; se expresan según unos modos que el bloque de poder aprecia con condescendencia; no están familiarizadas con las instituciones y las burocracias, y son consideradas intrusas y, por tanto, no bien recibidas- por aquellos que ocupan posiciones privilegiadas. Estas personas no alcanzan las normas de respetabilidad que exige la sociedad dominante y van pregonando esta circunstancia en sus modales, sus formas de vestir y de hablar, su comportamiento, su estilo personal y sus gustos. Tales normas y las deficiencias que en relación con las mismas tienen los individuos despojados de poder, no se pueden separar de las dinámicas de raza, clase social y género (Kincheloe y Steimberg, 1999), y están íntimamente relacionadas con las **pedagogías invisibles del poder**, que de forma sigilosa y a veces inconsciente, transcienden los comportamientos de los individuos y van a deslegitimar en todos sus actos a aquellos que no son parte del sistema. No son legalmente reconocidos y sus acciones no son alentadas por unas leyes que en la práctica los protejan y les otorguen un determinado poder, en tanto que, no son reconocidos como minoría de facto. A pesar de que la Proposición No de Ley* aprobada en el Congreso de los Diputados por los principales partidos políticos y presentada a cargo de los principales líderes de la Comunidad Negra en España, dejaba patente la importancia de reconocer los vínculos históricos con África y el estatus de minoría étnica a los afrodescendientes españoles.

El tradicional flujo de poder explica el flujo migratorio. Al impedir el desarrollo de otras comunidades en diferentes lugares del globo con fines comerciales, estamos favoreciendo que ocurra lo inevitable, lo que cualquiera de nosotros haría, emigrar, salir en busca de nuestro sustento o de una expectativa de vida mejor. Pero todavía hay quien se pregunta por... "la avalancha de inmigrantes que llegan a nuestras playas". Se trata de un grito, un grito que el Sur lanza al Norte, dejando claro que la situación es insostenible. Una vez aquí, los inmigrantes se encuentran con el habitual rechazo y los autóctonos se dan de bruces con su ignorancia. El poder se niega a soltar la soga.

Como dice un amigo mío: "Ahora podría entrar en hoteles estupendos; el problema es que no podría pagarlos". Esto valdría como metáfora de la situación actual. Ciertas cosas han mejorado, pero ¿han cambiado realmente las actitudes? Si existe un país en el que cabría concebir la esperanza de que la humanidad diese un gran paso adelante, sería Estados Unidos, donde todas las razas tienen la oportunidad de relacionarse. Y aun así, las perspectivas no parecen muy halagüeñas.

(Rollins S., para Sentís, 1998: p. 258).

El poder está tan escondido, tan lejanamente apartado de la conciencia diaria, que incluso aquellos que sacan provecho de él no se dan cuenta a veces de su existencia, niegan la complicidad con esta dinámica de poder. Es difícil enfrentarlo cuando el poder favorece tus intereses de forma inconsciente. Sin embargo, no es imposible. ¿Cómo educamos a los estudiantes blancos para que asuman también esta responsabilidad, la del cambio hacia una sociedad más igualitaria? Será necesario ante todo educar sobre las aportaciones de los africanos y afrodescendientes a la cultura global del mundo, educar en referentes blancos de oposición al poder, y también a partir de las voces y enseñanzas de los líderes negros que han ejercido y siguen ejerciendo presión social para el cambio.

***PNL (Marzo 2009):** Proposición no de Ley sobre memoria de la esclavitud y reconocimiento y apoyo a la comunidad negra, africana y afrodescendientes en España, que instaba al Gobierno a reconocer a la comunidad negra como minoría étnica, a reconocer su diversidad, a retirar los nombres de las calles dedicadas a tratantes de esclavos y a erigir un monumento a la memoria de las víctimas de la esclavitud.

Nadie puede prosperar en una tierra donde la pobreza no es ninguna virtud, sino un crimen.

(Garvey M., 1968).

Se nos enseña a amar al sistema que nos oprime.

(hooks B., 1994).

2.1.3.3 ACTIVISMO: SUBIENDO LA MONTAÑA

Sentirse arraigado es una necesidad humana a la que habitualmente no prestamos atención. Todos necesitamos pertenecer, de alguna forma, a nuestro entorno más inmediato y a la sociedad misma. Hemos visto que ya no se puede seguir concibiendo los fenómenos migratorios y la integración de sus descendientes como algo que obedece pura y simplemente a un modelo único, en el que los inmigrantes dejan su país de origen para pasar a ser inmigrados en un país de acogida, en donde, después de dos o tres generaciones, se consuma su asimilación o integración. La necesidad de afirmarnos en la totalidad de lo que somos (proceso, por otro lado, en constante cambio), exige tener al mismo tiempo raíces y alas (Ulrich Beck, IE-Med, 2008), es decir, reconocer nuestros orígenes y estar abiertos a procesos de transformación y adaptación. En realidad, si afirmamos con tanta pasión nuestras diferencias es porque cada vez somos menos diferentes (Maalouf, 1999).

La construcción de la identidad es un fenómeno complejo, del todo inacabado. Pero es importante reconocernos y que se nos reconozca, dando un lugar a nuestros intereses, expresiones, necesidades, oportunidades... La identidad afroespañola exige un reconocimiento en la medida en la que exige una igualdad de oportunidades como colectivo que forma parte de la ciudadanía, dentro de una nacionalidad concreta (la española) y en el sentido de unas raíces, unas costumbres y una educación específicas (Maalouf, 1999), además de las diferentes pertenencias que por su trayectoria de vida los individuos puedan traer consigo.

En cuanto al futuro y las **propuestas de cambio** para afrontar esta situación de inestabilidad en que se encuentran los migrantes, y sobre todo, los descendientes de estos en España, algunos se muestran optimistas. Vislumbran un futuro positivo en el que a fuerza de convivencia, la adaptación se dará por sí misma. (Los más optimistas predicen que el trato mejorará en el futuro. Los nacionales sugieren “que estaremos más acostumbrados a verles, a convivir con ellos y que nos iremos adaptando” (a los inmigrantes). Con ello se reconoce que el trato actual no es tan bueno como debiera. Se habla de las futuras generaciones, de nuestros hijos que ya, “desde la escuela comparten pupitre y juego con hijos de inmigrantes en plano de igualdad” (relativa, como hemos apreciado en temas anteriores y confirmaremos en los posteriores)(Cea D’Ancona y Valles, 2010) .

Ahora mal todavía y creo, supongo, que a medida... porque quiero ser optimista. Primero porque quiero ser optimista yo, pero razonándolo. No es sólo porque quiera ser optimista, sino porque no va tener más remedio que pasar así. Ya se pueden poner alambradas, muros, aduanas. Cuando la gente tiene necesidad, la gente va a pasar. Todo eso es un absurdo. Ya podemos tener el rechazo que ahora mismo tengamos hacia ellos, y se tenga en otros extractos sociales un poco más bajos de los que tenemos en Madrid. Ya nos podemos poner como queramos; pero, vamos, yo estoy seguro de que cuando pase un tiempo, no sé cuánto, cuando se empiecen a integrar sus hijos, se casen con nuestros hijos, cuando sus nietos, cuando ellos sean arquitectos y empiecen a ocupar puestos, entonces serán como todo el mundo. Y nosotros los reconoceremos también. Siempre habrá unos cuantos asquerosos que seguirán pensando que son distintos.

Varón español 65 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 368).

Para mí la gente me llama negro y no me molesta, porque yo tengo en mi mentalidad otras cosas que no me molestan, ¿OK? Pero yo necesito estar bien.(...) Yo veo aquí, por ejemplo, que un montón de inmigrantes que se han casado han fracasado (...) la familia de la chica ha intentado ayudar a los dos y han fracasado (...) ¿Tú crees que con las dificultades que me he encontrado aquí, si yo me caso con una chica, esa chica va a estar bien? ¡Con lo que yo he sufrido aquí! Porque a mí me han ocurrido unas cosas... barbaridades. (...) Pero lo que yo quiero decirte es que ¡no estoy hablando en general! Te estoy hablando desde mi punto de vista. Te estoy hablando de lo que yo he pensado cuando vine aquí a España, porque en esos tiempos si tú estabas con una chica en un bar todo el mundo te miraba. Y más cuando cogías la mano de una chica. ¡Uf! ¡La madre que la trajo! (risas) ¡Horrible (nombre de la entrevistadora)! Porque me ha pasado, y ahora está muy cambiado. Cuando salgo de mi trabajo y veo a un inmigrante con una chica española, me pongo contento porque las cosas ya han cambiado ¡muchísimo! Pero todavía quedan algunas cosas.

Varón senegalés. Llegó a España hace 20 años. (Cea D'Ancona y Valles S., 2011: p. 98).

Yo creo que enriquece porque es un nuevo punto de vista acerca de todo. Entonces, todo lo que sea ampliar tus miras desde un punto de vista crítico me parece genial.

Varón autóctono de 20 años. (Cea D'Ancona y Valles S., 2011: p. 539).

De modo que, de la distinción del “nosotros” frente al “ellos”, podrá pasarse a la conjunción en una sociedad de pluralidad étnica y cultural (Cea D'Ancona y Valles, 2011).



Fig. 6: PROYECTO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD DE LOS BLACK PANTHERS 1966-1982

Autor desconocido. Archivo Black Panther Party, 1968.

Recuperado:

<http://stirtoaction.com/keep-the-aspidistra-flying-olly-twist-the-black-panthers-and-food-autonomy/>

Fig. 7: BALDWIN, BRANDO, BELAFONTE, HESTON - MARCHA POR LOS DERECHOS CIVILES 1963

Autor desconocido, Washington, 1963.

Recuperado: <http://bysuchandsuch.com/2012/08/james-baldwin/>

Estas **voces positivas** se agradecen. Demuestran el afán de algunas personas por que el milagro de la adaptación y la convivencia suceda. Esto es bueno a priori, ya que es el primer paso para cambiar la situación actual. Sin embargo, no podemos pensar en un futuro idealizado si no se toman **medidas para hacer este cambio efectivo**. Para hacer este cambio efectivo será necesario, en primer lugar, empezar a llevar a la práctica todas esas leyes dictaminadas y aprobadas por los organismos internacionales y nacio-

nales de reconocimiento a las comunidades étnicas, junto con sus respectivos programas de promoción social y difusión pública. En segundo lugar, visibilizar los procesos políticos de resistencia y justicia social de los afrodescendientes, en el pasado y, por supuesto, en el presente.

El 26 de Diciembre de 1521 tuvo lugar la primera revuelta de esclavos africanos en América. Sucedió en el ingenio de fabricar azúcar de Nueva Isabela, propiedad del virrey, el almirante Diego Colón, hijo del descubridor.

...

Se llamaron cimarrones a los esclavos que se daban a la fuga y buscaban refugio en los montes, entrando en una vida, en opinión de los españoles, semejante a la de los animales salvajes, no domesticados o vueltos a asilvestrar, de donde se les dio nombre.

...

Numerosos palenques, pequeños pueblos organizados ocultos en la selva, creados por los cimarrones, algunos incluso de 450/500 miembros. La vida en el palenque reproducía la existencia africana en la medida de lo posible en cuanto a organización social y cultos, pero tenía también mucho del sincretismo criollo puesto que reunía tradiciones lingüísticas y culturas diferenciadas... Las mujeres fueron cimarronas activas como lo prueba su elevada proporción, superior a la existente, por ejemplo, en los ingenios azucareros. El cimarronaje se mantuvo y se amplió a medida que la esclavitud se hizo más masiva.

(Piqueras J. M., 2010: p. p. 173/175-177).

2.1.3.3.1 Cultura de resistencia y justicia social

¿Cuál es la razón de ser del activismo? Desde el principio de los tiempos, los individuos se han levantado y resistido, de un modo u otro, frente a el poder que los oprimía, reclamando una justicia social que les otorgara una existencia digna, que les permitiera gozar de unos derechos básicos como dueños de sus propias vidas. Para ello, no solo los líderes representativos de los movimientos de liberación, sino todos aquellos que exigieron el cambio, tuvieron que pasar “de un estado de inconsciencia a uno de consciencia”, -no solo sobre la diferencia que se les imponía, sino sobre la diferencia conocedora de la distribución desigual de la riqueza y el poder-, de consciencia empoderada para la lucha por la justicia social.

La emancipación o el fortalecimiento no se consigue con tan solo desearlo. El proceso emancipador es largo, difícil y muy a menudo no recompensado por aquellos con quienes entramos en contacto. Se necesita coraje, fortaleza, capacidad analítica, tiempo, estudio y una investigación rigurosa para que podamos ejercer poder sobre nuestra propia vida y estimular a los demás a que hagan lo mismo. (Kincheloe y Steimberg, 1999). Este auto conocimiento, este análisis social y la decisión de enfrentarse a lo establecido, son necesarios para provocar una transformación. Gandhi señalaba varias fases importantes (Fintoff, 2012) en este proceso a través del cual los individuos trataban de modificar su situación social, que requería:

- 1- Un cambio psicológico que consistía en pasar de la sumisión pasiva al respeto por uno mismo y el valor.
- 2- Reconocer que es su contribución como sujeto la que hace que el sistema sea posible.
- 3- Determinación para renunciar a la cooperación y la obediencia. “Se el cambio que quieras ver en el mundo”.

Este fortalecimiento se adquiere mediante la capacidad de apreciar el mundo de un modo diferente del de aquellos que están normalmente a cargo de las instituciones educativas y sociales. Se adquiere mediante la capacidad de imaginar comunidades democráticas alternativas que enlacen las diferencias de raza, clase social y género con las necesidades de una política, una educa-

ción y una economía democráticas. (Kincheloe y Steimberg, 1999). Será ante todo necesario, ver al ser humano como una comunidad unida, ya que toda reivindicación en pro de la justicia social es un beneficio para la Humanidad entera.

El 12 de Agosto de 1965 una pareja que paseaba por el cruce de la calle 106 con Avalon, fue golpeada por un policía. La mujer estaba a punto de dar a luz. Está fue la chispa que inició la revuelta. Durante toda la noche siguiente se escucharon tambores convocando a los vecinos. En los años 60, el barrio negro de Watts, era un lugar excitante, lleno de talleres, cafés, estudios y centros artísticos. Era la época en que nacía el orgullo negro y los Panthers trataban de persuadir a las comunidades negras de la necesidad de organizarse. A raíz de los disturbios, los dirigentes de los Black Panthers fueron eliminados uno por uno. En sus propias casas, en las esquinas de sus calles (Sentís, 1998). Las reivindicaciones de los Panteras Negras fueron muy cuestionadas por el establishment blanco, que los tildaba de terroristas y comunistas, y los declaraba “banda armada y peligrosa”. Hoy en día, muchos de sus ex-miembros (los que lograron sobrevivir) e intelectuales afines al partido, son profesores de universidad, personajes reconocidos por la Historia como activistas que posibilitaron un cambio a mejor, una evolución social. Los Panteras Negras poseían armas como un modo de legítima defensa (que por otro lado, era y es legal en los Estados Unidos), sin embargo, no abogaban por la violencia y entre otras cosas, era contrarios a la Guerra del Vietnam. Los panteras impulsaron diversos proyectos comunitarios, tales como escuelas autogestionadas (Liberation Schools), distribución de alimentos en los colegios infantiles y entre adultos necesitados, acceso gratuito a la asistencia sanitaria y fomento del voto. Así mismo redactaron un programa de 10 puntos (**Fig. 6**):

- 1) Queremos libertad. Queremos determinar el destino de nuestra comunidad negra.
- 2) Queremos pleno empleo para nuestra gente.
- 3) Queremos acabar con el espolio de la comunidad negra por parte del hombre blanco.
- 4) Queremos viviendas decentes, aptas para cobijar a seres humanos.
- 5) Queremos una educación que exponga la verdadera naturaleza de esta decadente sociedad norteamericana.
- 6) Queremos que todo hombre negro este exento del servicio militar.
- 7) Queremos el cese inmediato de la brutalidad policial y de los asesinatos de gente negra.
- 8) Queremos la libertad de todo hombre negro encarcelado en prisiones y calabozos federales, estatales y municipales.
- 9) Queremos que toda la gente negra sea juzgada por un jurado compuesto por personas pertenecientes a grupos o comunidades negras.
- 10) Queremos tierra, pan, vivienda, educación, ropa, justicia y paz.

Este grupo reconocido en otros tiempos como “grupo terrorista” no hacía más que reivindicar el cumplimiento de unos Derechos Humanos que no se aplicaban a la Comunidad Negra. Soy consciente de que, cuando pasen los años, las atrocidades cometidas en los Centros de Internamiento de Extranjeros, y las persecuciones y maltratos policiales a los inmigrantes y sus descendientes, serán reconocidos “estatalmente” como ataques flagrantes a los Derechos Humanos. Pero lo increíble es que aún no lo sean. Por lo tanto, el activismo tiene un lugar primordial en esta labor de cambio. Esto es así porque se necesita de la participación activa de los individuos, de la implicación con la transformación. Más allá de líderes visibles, los individuos deben instituirse en comunidad de cambio, un cambio propiciado desde sus propias vidas, en el contacto con los otros, en su labor profesional, en su manera de enfrentarse al mundo.

Durante los años sesenta y primeros setenta, la gente se unió para apoyar las figuras sobresalientes de la lucha por la identidad afroamericana. Pero se olvida que aquellos héroes surgieron de un esfuerzo organizativo. Martin Luther King no apareció por las buenas, ni Malcolm X nació siendo Malcolm X, igual que Nat Turner no fue el único responsable de la oposición a la esclavitud. Se tiende a subestimar la importancia de la organización popular en la aparición de estos portavoces. Hoy día existe una especie de relación nostálgica con la historia, lo cual puede resultar perjudicial. Con la probable excepción de Jesse Jackson, ya no tenemos el tipo de personalidades de los años sesenta. Otro inconveniente de esa tendencia compulsiva a descubrir héroes individuales en casi todos los hombres. En realidad, la figura del héroe está construida en términos masculinos. Se nombra a Martin Luther King, pero no a Fannie Lou Hamer, Ella Baker o Joan Robinson. Incluso Rosa Parks es considerada un símbolo, más que una activista: alguien que simplemente rehusó trasladarse a las últimas filas de asientos del autobús, destinadas a los negros. En cambio, se ignora su vertiente política y el trabajo que había realizado con el NAACP. En estos momentos es necesario aportar nuevas formas de pensar sobre nuestra historia y otorgar a las mujeres el reconocimiento que se merecen.

(Davis A., para Sentís, 1998: p. p. 130-131).

Martin no era el líder. Era el portavoz, un portavoz muy elocuente y competente. Era fantástico. Pero si la gente le consideraba sobrehumano o un santo, entonces, cuando hay algo que necesita un cambio, se tiende a decir: “Ojalá tuviéramos un líder como Martin Luther King”. Es necesario que la gente sepa que fueron las personas mismas quienes pensaron en las estrategias y lideraron el movimiento. El liderazgo carismático no nos ha dejado libres, y jamás lo hará, porque la libertad, por definición, exige que las personas sean conscientes de que son sus propios líderes.

(Nash en Flintoff, 2012: p. 80).

Es a nosotros mismos a quienes hemos estado esperando.
(Jordan J., 2012).

El proceso de cambio puede comenzarse desde el aquí y el ahora. Y todos podemos ser actores, primero haciéndonos conscientes, luego haciendo conscientes a los demás y finalmente, comprometiéndonos con los procesos de lucha social que exijan a los Estados el cambio esperado (**Fig. 7**). Mientras desde nuestros respectivos campos de acción comenzamos a ejercer ese cambio, presentó continuación algunas enseñanzas que nos aportarán cultura de resistencia y nos mostrarán cómo afrontar el activismo educativo y la lucha por la justicia social desde nuestra posición de docentes.

2.1.3.3.2 Recomendaciones para resistir:

• TRANSFORMAR TRANSFORMANDO

La mejor manera de saber cómo será independiente una Nación Soberana, es siendo una Nación Soberana Independiente.

(Nkrumah K., 2010).

Cuando nos preguntamos qué podemos hacer, ya estamos cambiando las cosas. Después de este primer paso la única opción es transformar en la acción. Pueden ser pequeñas acciones, quizá no penda sobre nosotros la balanza del mundo, pero en nuestras manos está lo que depende de nuestra actitud cada día. Como docentes podemos tratar de saber más sobre la situación social que afecta a nuestros estudiantes, implicarnos con ella, traer sus necesidades e intereses al aula o contexto de trabajo, e idear con ellos proyectos de transformación de nuestro entorno cercano a base de: mejorar las relaciones interculturales en nuestro entorno educativo, visibilizar otros referentes, interactuar con las comunidades del barrio, ocuparnos de nuestros mayores... Cada una de las circunstancias que describo a continuación son extrapolables al ámbito educativo. A un nivel más amplio, podemos informarnos sobre el trabajo de las asociaciones y activistas que lideran causas que nos interesan y por qué no, apoyar su causa. Cuanto más

cercana sea esta, más valiosa será nuestra aportación. Es importante trabajar con las organizaciones de base que a menudo sacan adelante un trabajo diario sin los beneficios y la visibilidad de las grandes macro-ONG.

- **SER DESAFIANTES**

Quizá fue eso lo que aprendí de Malcolm X: a ser desafiante.

(Reed I., para Sentís, 1998: p. 90).

Si realmente queremos cambiar las cosas, debemos ser desafiantes y atrevernos a ir más allá. No es necesario incumplir ninguna ley, toda ley tiene huecos y errores, que serán la puerta de entrada para la transformación. Por otro lado, muchas veces creemos que es imposible hacer cosas que nunca nos han prohibido, que están dentro de nuestros límites y que pueden suponer una gran diferencia, pero hay que ser arriesgados y desafiantes.

- **ABANDONAR LA MENTALIDAD DE VÍCTIMA Y SER CONSCIENTE DE LA OPRESIÓN**

Mi optimismo nació de la necesidad y cristalizó en la confianza. Para que eso ocurra, hay que explorar cuidadosamente las alternativas a todo aquello que invalida y degrada nuestras vidas. Mi afirmación política va más allá de las limitaciones de la mentalidad de víctima. He decidido vivir sin miedo al enemigo. Prefiero creer que mis enemigos pueden convertirse en aliados.

(Jordan J., para Sentís, 1998: p. 65).

Yo decidí, como era imposible partir de un complejo innato, afirmarme en tanto que NEGRO. Como el otro dudaba en reconocermme, no me quedaba más que una solución. Darle a conocer.

(Fanon F., 2009: p. 115).

Lo que nosotros mismos no hagamos por el cambio, nadie lo hará. Cada uno goza de una posición única e inestimable para cambiar aquello que le circunda. Para ello será necesario creer en este cambio, olvidar que somos víctimas del sistema -siendo ya conscientes de que este nos coloca en un lugar determinado-, tratar de cambiar aquello que no nos gusta e imposibilita nuestro crecimiento personal y el de otros desde este mismo lugar determinado.

- **RESISTENCIA INFORMADA**

Ha escrito usted que cuando los negroamericanos estén enteramente recuperados de su dolor e informados de su propia historia, cambiará su situación. ¿Qué cambiará exactamente: la opinión que los demás tienen de ellos o la que ellos tienen de sí mismos?

- Creo que cuando cambiemos nuestra forma de vernos, cambiará la del resto. Por eso, las estructuras están concebidas para prevenir cualquier tipo de modificación política. Si a uno le convencen de ser inferior, de no valer nada, genera cierto odio y falta de estima hacia sí mismo, lo cual constituye un efectivo método de colonialismo cultural.

(hooks B., para Sentís, 1998: p. 203).

Para resistir será imprescindible estar informados. Si decidimos enfrentarnos a nuestra situación, siempre habrá quien decida ejercer una contra-resistencia y ante la mínima oposición, volveremos a la mentalidad de víctima por carecer de argumentos que

nos permitan mantener nuestra posición. Hay que saber sobre las circunstancias que nos oprimen y oprimen a los otros, sobre estrategias de cambio y sobre las propuestas de aquellos empeñados en resistir.

• RESISTENCIA CRÍTICA

Si queremos encontrar soluciones duraderas para conflictos ajenos, primero debemos encontrar soluciones para nuestros propios conflictos, problemas que envenenan nuestros pensamientos, sensaciones y actitudes hacia los demás. No se puede solucionar un conflicto si todos los partidos están convencidos de que tienen razón. Solo es posible dar con la solución si al menos una persona empieza a considerar que puede estar equivocada. Y no se trata de defender una posición intelectual que nos dé la razón o no, sino de cambiar de actitud con la otra persona. Si no la respetamos como persona, si no respetamos sus intereses y debilidades, no llegaremos a ningún acuerdo.

(Flintoff P., 2012: p. p. 127-128).

Por ello será necesaria una actitud crítica, de análisis del sistema, y por otro lado, una actitud autocrítica, dirigida hacia aquello que podemos hacer y aún no hemos hecho por atribuirle la responsabilidad a este mismo sistema. Siempre hay un pequeño campo de acción sobre el que podemos intervenir.

• IMPLICACIÓN ACTIVA CON EL CAMBIO

Algunos afroamericanos eluden cualquier responsabilidad respecto a sus acciones, porque creen que desde el punto de vista histórico están exentos de culpa. Lo último que necesitamos oír los afroamericanos es que nuestros problemas actuales son el resultado de las grandes fuerzas de la Historia. No hay mejor manera de reducir esos problemas a una pura abstracción.

(Reed I., para Sentís, 1998: p. 83).

Aunque en cierta medida nuestros problemas son el resultado de las grandes fuerzas de la Historia, y esto exige la reparación y el reconocimiento de las naciones -así como su visibilización en el contexto educativo-, debemos ir más allá y comenzar a plantear soluciones para nuestros problemas más inmediatos y reales, los que nos afectan a diario, y afectan también a otros. En mi caso ¿cómo podemos cambiar la situación social de los afrodescendientes desde el contexto educativo en tiempo presente? Será necesario, implicarnos de forma activa con el cambio, más allá de cualquier presupuesto teórico.

• DESARROLLO EN PIE DE IGUALDAD

Mientras haya desigualdad entre los grupos humanos, de muy poco servirán los miles de encuentros y talleres que se realizan en favor de la interculturalidad, la multiculturalidad o la integración de los inmigrantes. La verdad es a menudo acerba: la cultura del más fuerte no solo impone, sino que ningunea o folkloriza a la otra. La interculturalidad sólo funciona entre personas en igualdad de condiciones, de tú a tú, y la multiculturalidad, tarde o temprano, erige guetos enfrentados. Así, pues, hay que abordar el tema globalmente y, en primer lugar, buscar y aplicar soluciones político-económicas de desarrollo y viables para aquellos países obligados a exportar seres humanos.

(Jamal S., IE-Med, 2008: p. 312).

Sea cual sea la naturaleza del diálogo, cultural o de otra clase, solo puede existir diálogo si ambos interlocutores son iguales. Debemos ejercer el cambio en pie de igualdad. Cuando tratamos de operar un cambio en la sociedad que la haga más justa e igualitaria, esto siempre redundará en beneficio propio. Pero es posible que estemos tratando de mejorar la situación de algún otro

colectivo, al que, en principio, no pertenecemos por muy implicados que podamos sentirnos con su causa, lo que a veces lleva a algunas personas a abanderar ciertas causas desempoderando a aquellos para los cuales estamos ejerciendo una resistencia, una voluntad de cambio. Ya estemos luchando por nosotros mismos o por otros (o ambos), el desarrollo de este proceso deberá efectuarse en pie de igualdad, si realmente pretendemos que sea efectivo.

• DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE INDEPENDENCIA IDEOLÓGICA

No se puede comparar un grupo que tiene dos mil años de experiencia urbana y de supervivencia en los negocios (los judíoamericanos), con otro que apenas posee cuarenta, y al que durante los 246 años que permaneció en la esclavitud, se le prohibió terminantemente aprender a leer. Son mundos distintos... En la América negra, existe gente letrada desde hace solo cien años, y en su mayoría vivía en el campo hasta 1940. En ese aspecto, es como comparar manzanas con naranjas. También es verdad que el espíritu empresarial de las comunidades negras ha sido fieramente atacado desde el principio: dos de cada tres linchamientos tenían como propósito impedir su competencia económica... Ningún otro grupo ha sufrido semejante violencia contra sus intentos de independencia económica.

(West C., para Sentís, 1998: p. 243).

La regla de oro es que quien tiene el oro hace las reglas. Por eso, yo mismo busco el dinero para financiar mis proyectos.

Primer agente afroamericano de la bolsa de Nueva York. Adaptó el guión de Panther, novela que el mismo escribió. Es uno de los más afamados directores underground.

(Van Peebles M., para Sentís, 1998: p. p. 214/215).

A veces será necesario instituirnos como entidades autónomas, para adquirir una mayor libertad ideológica e impedir que las estructuras institucionales paralicen o retrasen el cambio. Es la razón por la cual los afroamericanos se decidieron a crear organismos independientes no controlados por el *establishment* blanco, por ejemplo sus propios centros educativos. En la actualidad, sin necesidad de desvincularnos totalmente del sistema, (porque lo que pretendemos verdaderamente es cambiarlo), podemos escoger estructuras educativas no formales para comenzar nuestra transformación.

• PROYECTO POLÍTICO

Si no estimula la deconstrucción de la identidad tanto colectiva como individual, el diálogo entre las diferencias no es más que una añaganza publicitaria y propagandística para promover ideas sin especificar las prácticas y estrategias de realización, y sin comprender que la promoción de los valores éticos y políticos tiene que provocar procesos de transformación...Pero ningún artista, ningún movimiento de implantación de las diferencias podrán poner en práctica estas transformaciones si las políticas oficiales no se transforman en lo opuesto de lo que son actualmente: distorsiones aberrantes y perversos mecanismos de concentración de poder y recursos.

(D'Agostino O. IE-Med, 2008: p. 398).

Para que la reflexión sobre la diversidad cultural no quede en una mera intención idílica, debe ir acompañada de un proyecto político.

(Oghena Y. IE-Med, 2008: p. 369).

Debemos exigir responsabilidad a los Estados, sobre aquellos acuerdos y resoluciones, a los que se halla llegado internacionalmente, o a nivel nacional, leyes que nos son favorables, pero que no se llevan a la práctica, y que muchas veces los ciudadanos desconocemos, lo que refuerza la teoría de que debemos estar informados para operar cambios en la sociedad (aunque esta información no sea siempre de fácil acceso, Internet es una herramienta de conocimiento maravillosa), además debemos resolver en el

colectivo con el cual estemos transformando un PROYECTO DE CAMBIO O PROYECTO POLÍTICO, donde se decida todo aquello que queremos cambiar, cómo vamos a hacerlo, por qué medios, con qué apoyos, en qué tiempos, qué resultados pretendemos obtener para nuestros objetivos. Este proyecto consensuado nos ayudara a ejercer la presión necesaria frente a las instituciones.

Simón Nong, activista por los derechos de la Comunidad Negra en España, insistía en el último congreso organizado por Fundación Vida GEV, sobre la importancia de crear una AGENDA COMÚN, dónde las diferentes asociaciones y colectivos se sintieran representados frente a esta democracia excluyente, Edmundo Sepa Bonaba, en el mismo congreso, sostenía que era necesaria una BASE IDEOLÓGICA para generar un discurso más allá de la diversidad de la diáspora, una base estructural y una base estratégica. Además, es destacable documentar el proceso, de tal forma, que podamos analizar y revisar nuestros pasos.

• ORGANIZACIÓN COLECTIVA DEMOCRÁTICA

Una cosa es que haya muchas caras negras visibles, y otra que existan líderes de organizaciones cuyo objetivo sea el cambio social. No tendríamos hoy tantas caras negras visibles, de no haber existido organizaciones que presionaran a la América blanca dominante. Sin capacidad organizativa, esas caras visibles quedarán aisladas. Alienadas y desarraigadas de la comunidad negra. La lucha por la liberación negra se centrará entonces en los deseos de la clase media y no en las necesidades de los trabajadores y de los pobres, lo cual reforzará la división de clases.

(West C., para Sentís, 1998: 237).

Para operar un cambio real, es necesario que el colectivo que pretende ejercer el cambio, se sienta plenamente identificado con la causa, y se organice de forma efectiva para operar este cambio, dónde el poder este repartido entre los diferentes individuos, y todos sientan que sus intereses son respetados. Hombres y mujeres autodirigidos trabajando juntos en una comunidad democrática, ¿es esto posible? (Kincheloe y Steimberg, 1999). Yo creo que sí, aunque requiere de mucho esfuerzo, implicación y consciencia de este liderazgo repartido, desde el contexto educativo, desde luego, debemos intertarlo, generar aulas democráticas es un buen ejercicio para que nuestros estudiantes deseen ejercer como ciudadanos y exigir organismos igualmente democráticos al Estado.

• PRÁCTICAS RIZÓMATICAS

Una IDENTIDAD DE RELACIÓN que incluye la apertura al “otro”, sin peligro de disolución, y se opone a una identidad única y exclusiva, que él considera un concepto sublime y letal (...) .Hay que hacerse cargo del cambio que viene determinado por el intercambio a partir de la “identidad de relación”, del rizoma. La raíz única es la que causa la muerte de todo lo que se encuentra alrededor, mientras que el rizoma es la raíz que se extiende en busca de otras raíces (Filósofo y poeta de Martinica, Édouard Glissant)”. Yolanda Oghena. Programa de dinámicas interculturales, Centro de Investigaciones de Relaciones Internacionales y Desarrollo. Fundación CIDOB.

(IE-Med, 2008: p. p. 368-369).

Si queremos cambios duraderos habrá que trabajar en Red, implicar a todas las estructuras relacionadas y coordinar sus aportaciones de tal forma que todas ellas estén integradas en el proceso, que todos los actores sociales se sientan protagonistas del cambio, cómplices y convencidos de que esta transformación no sólo es necesaria, sino determinante, un paso más hacia una sociedad con la que todos nos sintamos satisfechos.

• RAZA MÁS CLASE MÁS GÉNERO, COMUNIDAD DE DIVERSIDADES

Me uní a los marxistas porque sentía la necesidad de relacionar la lucha de los negros por la liberación con la lucha de todas las clases trabajadoras.

(Davis A., para Sentís, 1998: p. 123).

Se ha referido usted esperanzadamente a una futura “era de los post-settlers” (postcolonos), en la que el gobierno del país estaría compuesto por todas las etnias. ¿Ocurrirá así?

- Mi madre que tiene 82, cree que sí. Posee el *indian gift* (don indio). Los indios son buenos profetas. A mi juicio lo que ocurrirá realmente es que la población blanca, será absorbida por la asiática, la africana y la latina, cosa que ya está sucediendo. Las parejas mixtas aumentarían rápidamente y mucha gente perderá el status blanco. De hecho, ya existe un grupo de intelectuales blancos que ven el racismo como algo obsoleto. Pero de éstos no hablan los medios de comunicación”.

(Reed I., para Sentís, 1998: p. 91).

Por pueblo entiendo gente blanca, gente negra, gente femenina, gente solidaria, gente aterrorizada, gente mayor, gente joven, gente visionaria, gente desempleada, gente común y corriente, omnipresente, que anhela armonía y diversidad y sorpresa y seguridad y un nuevo día tras otro.

(Jordan J., 2012: p. 27).

Quienes más posibilidades tienen de resistir son precisamente aquellos que más perspectivas sean capaces de incorporar a su forma de ver el mundo. Será necesario aliarse con la diversidad para operar transformaciones significativas que mejoren nuestra sociedad. Todos somos seres diversos, todos estamos afectados por las mismas causas y todos podemos ejercer de apoyos para construir y realizar el cambio.

• PEDAGOGÍA DE TRANSFORMACIÓN

El multiculturalismo teórico se interesa esencialmente por cuestiones de justicia y cambio social en relación con la pedagogía. Tal como aquí se define, la pedagogía se refiere a la producción de identidad, esto es, al modo en que aprendemos a vernos nosotros mismos en relación con el mundo.

(Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. 56).

Esta cita justifica todo lo dicho hasta el momento. El activismo y la pedagogía son dos campos que pueden y deben influirse mutuamente, ya que el activismo nos enseña a implicar a nuestros alumnos en el cambio social, en tanto que ciudadanos y seres empoderados, autónomos y críticos y la Educación Contemporánea (en mi caso Educación Artística Contemporánea), nos aporta estrategias y metodologías abiertas que generen comunidades democráticas de pensamiento-acción. Fortalecidos por estos conocimientos, los profesores son capaces de ayudar a los alumnos en la superación de las barreras sociales, ayudarles a ver el “yo” como un espacio de lucha política en relación con las fuerzas opresoras, que no les permiten instituirse como individuos plenos y huir de los parámetros impuestos. Pero para contribuir a este proceso transformador los profesores tienen que haberlo experimentado primero.

El mundo es como el mito de Sísifo. Llevas la roca hasta lo alto de la montaña,
y vuelve a rodar. Ahora, nos encontramos en el periodo en que la roca está abajo.

(Baraka A., para Sentís, 1998: p.21).

... POR LO QUE HAY QUE SEGUIR LUCHANDO AÚN CON MAS INTENSIDAD.

2.1.3.3.3 La educación como espacio de resistencia

Entonces, está claro, desde nuestra posición como docentes se puede luchar por la justicia social, que debe quedar reflejada en los diferentes contextos de aprendizaje. ¿Esto es bueno y necesario para nuestros alumnos? ¿Qué podemos hacer en el aula? ¿Qué estructuras se necesitan y para qué sirven? Paulo Freire (2007) ya nos alertaba sobre la necesidad de organizar nuestras clases en torno a problemas de democracia y hemos observado a lo largo de este apartado cómo activismo social y desarrollo educativo tienen objetivos coincidentes. A lo largo de los próximos apartados, la etnoeducación, la educación artística contemporánea y el artivismo (activismo a partir del arte), nos aportarán los contenidos, herramientas y metodologías de transformación.

Resumiendo, en educación -sobre todo si hablamos de educar en diversidad- debemos tener en cuenta la trayectoria de los procesos de lucha que circundan a los grupos sociales y comunidades étnicas presentes en nuestro aula o contexto de trabajo, informarnos y contribuir al cambio, y no permanecer ajenos a lo que sucede fuera de nuestro contexto educativo.

¿Cómo te has mezclado con esa gente? El problema de estas comunidades es que nunca puedes liberarte realmente de ellas. O sea, que si perteneces a una, más te vale trabajar para cambiarla, porque toda tu familia está atada a ella.

(Baraka A., para Sentís, 1998: p. 29).

Debemos animar a nuestros alumnos a que se impliquen con el desarrollo de sus comunidades, propias y ajenas, más aún si consideramos que nosotros pertenecemos a alguna de ellas. Ya que el oprimido -tantas veces instigado por los mecanismos del poder- acaba por aceptar la injusticia y tiende a negar su propia opresión. Una opción más válida es utilizar su dolor como una motivación para descubrir formas alternativas de construir la realidad social y educativa (Freire, 2007). Estas formas de conocimiento son poderosas y pueden utilizarse como protección física contra las enseñanzas del bloque de poder. Las formas de conocimiento “expulsado”, permiten extraer sentido de las experiencias sociales y educativas propias y que al mismo tiempo ayuden a reconstruir sus personalidades. En la calle los estudiantes se hacen con un conocimiento “sensorial” que usa el cuerpo, los símbolos orgánicos y la intuición; mientras que el conocimiento docente es abstraído del mundo vivencial, objetivado y corrompido por un racionalismo cartesiano. Para los estudiantes, el conocimiento abstracto del aula está a años luz de sus experiencias cotidianas. Los estudiantes se oponen a lo que les parecen métodos inútiles de aprender y, a menudo, desconcertantes. Luchan por el control creativo de la producción de conocimiento y consideran la experiencia como algo susceptible de ser cuestionado y no como algo que tenga que aceptarse sin más. Los estudiantes procedentes de estas culturas cuestionan la visión que la escuela tiene de ellos como destinatarios pasivos de unos hechos concretos. Cuando llegan a comprender su dolor, los estudiantes oprimidos se sienten vigorizados en su empeño de expresar sus conocimientos de una manera creativa y terapéutica (Jafa, 1992; Nightingale, 1993; West, 1993; Kincheloe y Steimberg, 1999). Surge como la expresión urbana de un movimiento social de lucha contra-hegemónico. Un ejemplo sería el rap, que habla de los derechos de las mujeres negras, los abusos policiales, el currículo afrocéntrico, contra el abuso a menores... Los intérpretes de reggae y rap (y otros referentes de la comunidad negra) pueden presentarse a los estudiantes como intelectuales públicos y ser material de análisis en las clases, en cuanto voces opositoras, reverenciadas por los alumnos blancos y no blancos.

Muchos de nosotros éramos pobres, pero muy pocos éramos estúpidos. No podías serlo. En aquellos días, como ahora, los chicos negros disponían de muy poco margen de error.

(Jordan J., 2012: p. 64).

Está claro, la cultura es un terreno de lucha y el conocimiento es poder. Desde la educación no solo debemos ofrecer la oportunidad a nuestros alumnos de formar parte de los procesos de cambio social, sino que debemos animarles a formar parte del cambio fundando o a participar en comunidades autodirigidas por grupos comunitarios diversos con una organización propia. Esta es la manifestación más poderosa de la pedagogía transcultural. Este currículo, fundamentado en una concepción de solidaridad con el oprimido y el excluido, se afana por entrar en contacto con organizaciones democráticas dedicadas a políticas culturales de cambio emancipador. Por su mediación, los estudiantes pueden llegar a formar parte de los movimientos sociales, en cuyo seno pueden emplear su capacidad investigadora y sus conocimientos pedagógicos para construir unas nuevas formas de concienciación democrática y de acción anti-hegemónica (Kincheloe y Steimberg, 1999). Estos agentes transformadores en que pueden convertirse los educadores plantean el aprendizaje como un valor cívico y unen la educación a las reivindicaciones de los oprimidos. Son activistas conscientes de la peligrosidad de sus situación, ya que esta provoca la ira de aquellos que están a cargo de las instituciones. A pesar de esta contingencia, ellos siguen adelante (Kincheloe y Steimberg, 1999).

Ayudo en el sentido más amplio del término: física y espiritualmente. Mis actividades incluyen un componente educativo, un componente de presión y un componente de toma de conciencia. Si se considera el porcentaje de mujeres negras con seguro médico, se comprueba que el racismo, continua vigente en el sistema sanitario. A través de la Alianza Nacional contra el Racismo y la Represión, me ocupo de los presos políticos y trato de llamar la atención sobre la proliferación de la industria del castigo.

...

He dedicado algunas de mis clases a reflexionar sobre la importancia de no considerar la condición blanca como un elemento exclusivamente dominante. Existe una historia y una tradición de activismo progresivo blanco.

(Davis A., para Sentís: 1998: p. p. 132/137).

Es importante volver a remarcar también, que esta resistencia a la opresión y esta voluntad de cambio debe ser algo que nos afecte a todos, y por lo tanto exige del compromiso de los ciudadanos en toda su diversidad. Los individuos deben posicionarse como agentes transnacionales portadores de interculturalidad (Oghena, IE-Med, 2008). Hemos hecho un viaje a través del desierto y al menos, nos mantenemos firmes. Decimos: “Estoy aquí y es aquí donde deben encontrarme... mi recta conciencia me mostrará como soy” (*Otelo de Shakespeare*, Jordan, 1992: 63). Pero... ¿qué sucede en la escuela?

Cuando los pueblos asiático y africano e hispano constituyen la mayoría de los seres humanos del mundo ¿qué clase de educación superior es esa que no tiene la historia y la literatura y las lenguas de dichos pueblos en el centro absoluto de sus planes de estudio obligatorio? ¿Tal vez se trata de una educación superior cuyo proyecto apunta hacia una indiferente estratosfera y no hacia nuestras vidas humanas?

...

No percibo que los actuales problemas de la educación pública sean problemas de un currículum políticamente correcto o incorrecto. Si retrocedemos en línea recta hasta James Baldwin, quién en 1964 nos suplicó a la gente negra que nos rescatáramos a nosotros mismos y luchásemos para que la gente blanca abandonase su loca megalomanía y su delirio, veo que todos los argumentos básicos sobre educación pública acaban girando entorno a definiciones de locura y cordura. ¿Nos sometemos a incesantes mentiras, fantástica desinformación y fantásticas omisiones? ¿Aceptaremos la supresión de nuestra asediada y heterogénea verdad? ¿Abrazaremos tradiciones insensatas y nos perderemos a nosotros mismos y a todo el mundo real?

...

En efecto, si estamos tan plenamente expuestos a todo lo blanco, ¿para qué optar por seguir siendo individuos africanos, asiáticos o mexicanos? La respuesta es que el suicidio es absoluto, y si creéis que sobreviviréis ocultando lo que realmente sois, estáis engañándoos de forma lamentable: no existe nada parecido a un suicidio parcial u intermitente. Solo podéis sobrevivir si vosotros mismos -seáis quienes seáis- sobrevivís.

(Jordan J., 1992: p. p. 88, 138, 134).

A photograph of a Black woman in a classroom, smiling and raising her right hand. She is wearing a red top. The background is a green chalkboard.

2.1 ETNOEDUCACIÓN

2.1.4 REPRESENTACIÓN DE PERSONAS AFRO ENTRE EL PROFESORADO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

each one teach one-cada uno enseña a uno

En este tema vamos a tratar la necesidad de presencia afrodescendiente y perteneciente a las diferentes comunidades étnicas entre el profesorado, comunidad académica y docente. Por qué es tan necesario, cuáles son esas necesidades y la causa de ellas. Más adelante, determinaremos también qué teorías educativas funcionan mejor a la hora de atender a la diversidad en el aula y a qué detalles debemos prestar mayor atención para afrontarla, ya seamos profesores negros o blancos.

D'ont try to fix the students, fix ourselves first. The good teacher makes the poor students good and the good student superior. When our students fail, we, as teachers, too, have failed.

No intentes arreglar a los estudiantes, arreglaros vosotros primero. El buen profesor hace a los pobres estudiantes buenos y a los buenos superiores. Cuando nuestros estudiantes fracasan, nosotros, como profesores, también hemos fracasado.

(Collins M. D., 1990).

Portada: PROFESORADO AFRODESCENDIENTE
Shutterstock-Madame Noire, 2013.
Recuperado: <http://goo.gl/kmG1fi>

2.1.4.1 NO DIGAS NEGRA O ¿MAMÁ POR QUÉ TODOS MIS PROFESORES SON BLANCOS?

A pesar del trabajo de algunos importantes teóricos de la educación (constructivismo, pedagogía del oprimido, pedagogía crítica, multiculturalismo, pedagogías regenerativas....), hoy día el sistema educativo formal sigue siendo -salvo excepciones- poco permeable a las innovaciones. En el caso de la cuestión afro, contamos con el agravante de la no contratación de profesionales educativos negros. No es que sea un imposible, pero sigue siendo una realidad muy poco frecuente en España. Y es que en España, tristemente, sigue estando en vigor el cliché de las “profesiones para negros”. Esto es, la gente interpreta que las personas negras solo pueden dedicarse al deporte, a la música o al cine, como mucho y siguiendo la influencia norteamericana. A veces podemos verlos como periodistas, habitualmente presentando la sección de deportes, la sección rosa o de ocio. También les vemos a veces en el mundo de la moda -ya sea como modelos o vendedores de ropa- porque el negro es siempre COOL. Los antiguos clichés se siguen reproduciendo. Sabemos que los negros cantan muy bien, son excelentes músicos y bailarines, increíbles atletas, aportan color al mundo del espectáculo, son originales y extravagantes en la moda... Esta es la falsedad que se difunde sobre las “profesiones para negros”. Pero qué ocurre: ¿Es que no hay abogados negros, médicos negros, académicos negros, profesores negros? Por supuesto que los hay, pero no es una realidad que se visibilice, ni se difunda. Como hemos visto en apartados anteriores, se sigue reproduciendo la imagen tradicional-racista de las personas negras y no se muestran aquellos casos de personajes sobresalientes fuera del mundo del espectáculo o el deporte.

Ahora bien, no es que un abogado tenga más legitimidad que un bailarín, ambas son profesiones muy válidas. Sin embargo, el problema de resaltar unas habilidades en detrimento de otras va operar de forma negativa sobre aquellas personas negras que carezcan de estas habilidades o no decidan desarrollarlas, decantándose por otras. No podemos negar la genialidad de tantos y tantos artistas negros y atletas, no se trata de eso. Se trata de visibilizar los logros de todas aquellas personas negras destacables en todos los campos del saber y no en exclusiva en uno solo de ellos. Los negros cantan bien, bailan bien, corren bien... Pero también curan bien, defienden bien, construyen grandes edificios bien, crean grandes obras artísticas bien y enseñan bien.

Si llevamos todo esto a la realidad podemos encontrarnos con que un joven profesor afrodescendiente no es contratado porque “no da el perfil”. Esto va a limitar sus posibilidades. Pero no por ello habría que desistir, ya que visibilizar una realidad sirve para enfrentarnos a ella, y no para quedar derrotados ante las dificultades, aunque estas -efectivamente- existan. Esta escasa contratación de personas afro y otras comunidades étnicas en algunas profesiones, así como en el ámbito educativo, lleva aparejada otra problemática; aquellos alumnos afrodescendientes que cursan la enseñanza obligatoria u cualquier otro tipo de enseñanza, raramente van a encontrar en su trayectoria educativa algún profesor perteneciente a su misma comunidad étnica u otra distinta de la blanca. No encuentran un referente dentro del proceso educativo con el cual se sientan identificados, ya que las experiencias compartidas entre este tipo de alumno y este tipo de profesor van a ser mucho mayores, por lo general, que las que pueda tener en común con un profesor blanco (lo que tampoco quiere decir, que la conexión con un profesor blanco sea imposible o mala). Además, esta figura educativa, imagen de diversidad y tolerancia, aparte de resultar imprescindible para los alumnos de origen migrante -cada vez más numerosos- es muy beneficiosa también para aquellos que no lo son. Sin embargo, esta situación no suele producirse, ya que se contrata a pocos docentes negros tanto en el ámbito formal como en el no formal.

E: Supongo... que nunca habrás tenido ningún profesor afro...?

L: No, nunca.

E: Ni de ninguna otra comunidad étnica?

L: En instituciones nunca he llegado ha encontrarme un profesor afro, ni de otro origen étnico que no sea el homogéneamente blanco europeo.

Entrevistado. Varón en la veintena. Español, de padre de origen camerunés y madre española.



Fig. 1: CAMPAÑA LICRA-POR LA IGUALDAD RACIAL EN EL TRABAJO

Autor desconocido. LICRA, 2013.

Recuperado: <http://www.causeur.fr/licra-racisme-anti-blanc-23142.html>

<http://www.licra.org/>

Una persona puede llegar a identificarse con otra por múltiples razones. No es necesario que haya una similitud entre el color de la piel u otras características físicas para que se de esta identificación, aunque la facilite. Verse reflejado en el desempeño de una labor por alguien que ha podido tener unas experiencias cercanas a las propias supone un refuerzo a la autoestima y un empuje hacia la presencia académica, es decir, hacia el no abandono de los estudios y el interés por conocer. Desde niños observamos a los adultos y buscamos el ejemplo de lo que queremos llegar a ser. Los niños y niñas afrodescendientes se encuentran con la ausencia de profesores afro dentro de la comunidad educativa y se enfrentan al **“referente por omisión”**. Difícilmente piensan en ser profesores o dedicarse a la educación en sus diversos ámbitos y es muy probable que la motivación en los estudios sea menor. ¿Por qué? Porque el niño llega a la conclusión: los negros no son profesores y no necesitan estudiar porque son futbolistas, cantantes, modelos de Benetton, o peor aún, los trabajos más duros y peor pagados (**Fig. 1**). Y salvo que los padres hayan acometido esta labor en casa, en clase no tendrán ningún referente intelectual negro ni como docente ni en los contenidos, y no porque no existan, sino porque sus profesores blancos no se lo han mostrado.

E: Entonces, supongo... que no habrás tenido la oportunidad, de haber vivido en clase, que hubiese algún profesor que perteneciese a alguna otra comunidad étnica, monitor...?

M: ¿Que si he tenido alguna vez un profesor que no fuera...? Nunca he tenido.

E: ¿Y de alguna otra comunidad étnica, ya no la magrebí, sino cualquier otra?

M: No, nunca he tenido ningún profesor así. Yo estudie hasta 2º de la ESO, a partir de ahí no he podido estudiar más, y hasta ahí, todos mis profesores fueron españoles, siempre.

E: ¿Crees que sería importante, que en la escuela hubiese profesores de todas las comunidades étnicas, que pudieran dar un trato más igual, atender a los chavales que llegan?

M: Yo creo que no solo es importante, sino que deberían de pensarlo bien, las personas que dirijan todo esto ¿no?... porque es necesario, es necesario, porque tu vas por ahí y todos los profesores de los colegios y las universidades son españoles, todos los policías son españoles, sabes lo que te quiero decir?, mientras que hay gente que podrían ser... personas que podrían ser, grandiosos profesores, grandísimos profesores, que no son españoles, que están aquí, tienen sus títulos, tienen sus carreras, que no vienen de aquí, son inmigrantes y nunca van a tener la oportunidad de ejercer su verdadero trabajo, porque eso está limitado para los que son de aquí.

E: E incluso siendo de aquí, si eres de otro origen, es algo que también se produce.

M: Exactamente, sí, que es como el caso de... mis hermanas, por ejemplo, aun siendo de aquí, tienen estudios, pero no trabajan de lo que han estudiado, no tienen la oportunidad, y nunca se les han dado.

E: Pues... un poco siguiendo con esta situación, crees que si se hubiese hablado de tu comunidad étnica, de tu cultura, de África en general, su historia, de las aportaciones positivas que los magrebíes han hecho a la Historia, ya no te digo de épocas pasadas, sino en el presente, políticos, gente... científicos, que los hay... crees que si te hubiesen hablado de esto en el colegio, habría hecho que te hubieras implicado más y ese fracaso escolar del que hablábamos, en las personas magrebíes, hubiese disminuido, al sentir un referente propio dentro del currículum?

M: Por supuesto. Por supuesto, porque fíjate... son cosas... todo va enlazado como yo digo, por ejemplo, éramos muchos magrebíes, vale?, te voy a explicar, va con lo que... entonces, nosotros qué hicimos?, inconscientemente, arraigarnos más, como éramos muchos en grupo... arraigarnos más a nuestra cultura de origen, nos sentíamos más marroquíes que españoles, mucho más marroquíes que españoles. Entonces... si nos hubieran hablado de esos árabes que hicieron cosas muy importantes, para todo el mundo en el planeta, en la historia, seguramente, nos habría llegado a la patata, como yo digo, porque nos sentíamos muy árabes, mucho más que españoles, habiendo nacido aquí, nos hubiéramos sentido muy identificados, pero... voy más allá, si nos hubieran tenido que hablar de todo eso, esos profesores tendrían que haberse documentado de este tema, se hubieran... ellos mismos, hubieran dejado de ser un poquito... serían un poquito menos racistas, porque se hubieran documentado, se hubieran dado cuenta de que eso viene en la historia, los árabes? ...bueno, sus alumnos eran de origen árabe y al tenerse que documentar para ayudar a esos chavales, para darles información de personas históricas, no se si me entiendes?, ellos mismos, los profesores, serían más cultos, y también cambiaría la forma de ver a los árabes, a sus alumnos a los que les tienen que enseñar eso.

Entrevistado. Varón en la veintena, español de origen magrebí.

Estas observaciones pueden resumirse en la apreciación del poeta africano Leopold Senghor, que a pesar de ser un intelectual prolífico y un excelente literato, es víctima en estos versos de la reproducción de estereotipos. Cuando escribe que “la emoción es negra y la razón helena”, atribuye los accesos pasionales a los negros y la intelectualidad clásica a la cultura occidental, y sin darse cuenta, relega a todas aquellas personas negras con intención de dedicarse a labores consideradas intelectuales a un segundo plano. Por otro lado, reproduce una artificial división entre los dos conceptos, emoción opuesta a razón. Sin embargo, cualquiera que desempeñe su labor de una forma equilibrada debería contar con suficientes dosis de razón y emoción a la par, cualquiera que sea la tarea que realice. Esta cita nos sirve para comprender como, inconscientemente, dividimos el mundo en categorías. Nuestros alumnos, especialmente los adolescentes, son muy susceptibles a todas estas apreciaciones, por lo que en la medida en que van decidiendo como construyen sus vidas, van siendo influenciados por todos aquellos mensajes que parecen decirles lo que pueden o no pueden llegar a ser. Repito que esto, a pesar de ser un condicionante, no tiene porque ser determinante, al menos en todos los casos. Pero como profesores -ya seamos blancos o negros- debemos evitar este encasillamiento. Tenemos que detenernos a pensar

qué referentes escogemos para representar según que tipologías y cómo estas afectan a nuestros alumnos. Podemos hablarles de Beyoncé, pero también podemos hablarles de Esopo, poeta clásico de origen afrodescendiente, el ingeniero Philippe Emeagwali o la astronauta Mae Carol Jemison.

E: Supongo que nunca habrás tenido ningún profesor afro... ni de ninguna otra comunidad étnica?

I: Así... de primeras, que yo recuerde, no. También recuerdo que cuando yo iba a cumplir dieciséis, diecisiete... que estaba a punto de dejar de estudiar y tal, no sé qué, descubrí que uno de mis tíos había terminado la carrera de magisterio y se había puesto a dar clase y eso en primaria, y ahora esta dando clase en la universidad, allí, en Valencia y guay, pero... no sé, tampoco, o sea, cuando nos lo contaron en mi casa se hizo una fiesta no?, tampoco lo vi muy allá porque yo el tema de los estudios lo estaba dejando un poco de lado no?, pero se hizo una gran fiesta, del rollo: coño!, que hay un puto negro de profesor en España, sabes?, que este hombre, tal no se qué..., y yo he hablado con muchos alumnos de mi tío y te lo dicen:... tienes un profesor aquí como no hay ningún otro, ...y cuando les preguntas por qué, te dicen: ...porque no solamente te habla de lo que te dicen los libros, te lo explica con la vida real, te lo mete en la vida para que te sientas identificado aunque no te sientas identificado con lo que estas escuchando no?, entonces te hace como notar la empatía :...y es muy no sé que, y es muy no sé cual, ...bueno, lo típico, y ahí alabando al profesor porque saben que eres el sobrino y tal... pero cuando escuchas cosas así, mola.

Entrevistado. Varón en la veintena, español de origen guineano.

Como atestiguan Kincheloe y Steimberg (1999), las autoridades educativas con frecuencia procedentes de grupos dominantes, no suelen cuestionar los modos de ver que justifican el sistema social y educativo predominante. Por lo que somos nosotros los profesores, educadores o mediadores .quienes debemos desempeñar esta labor. La inmigración es una realidad cada vez más frecuente en las aulas, lo que nos exige formarnos para afrontarla.

En el estudio de Cea D´Ancona y Vallés (2011), durante una entrevista grupal, se relata el caso de una profesora de primaria que manifestaba a través de las siguientes declaraciones su incapacidad a la hora de afrontar la cuestión: “al aumentar el número, van bajando los objetivos de cada curso. El dilema es separar o integrar”. Este tipo de frases, revelan como algunos profesores se encuentran con que no son capaces de integrar en el aula a aquellos alumnos que les presentan una mayor dificultad de intervención. Pero esto se produce porque desconocen las herramientas que les ayudarían a hacerlo. A medida que hablamos de atender a la diversidad en el aula, potenciamos el valor que otorgamos a los resultados de las pruebas estandarizadas. Al perseguir objetivos y estadísticas tan concretas, provocamos un “fenómeno de inadecuación” que se traduce en el siguiente máxima: lo que se sale de la norma, es negado. Necesitamos algunas pautas para empezar a actuar de forma más integradora:

-Si perseguimos resultados homogéneos con pruebas estandarizadas no atendemos a la diversidad; debemos diversificar nuestros modos de evaluar: por proyectos, intervenciones en clase, comportamiento, aportaciones, roll, exámenes orales, escritos, debates.... Invesluar (investigar-evaluar), (Acaso, 2013).

-Si desconocemos la realidad familiar-social y cultural del alumnado de origen migrante, nos guiamos por preconcepciones y no concepciones fundadas, debemos interesarnos y formarnos sobre su realidad y la problemática social que los afecta. Debemos ser profesionales en continua formación, (Acaso 2009).

-Si no disponemos de material educativo diverso a través del cual potenciar la diversidad, podemos crearlo. Pese algunos pequeños avances en los libros de texto, este es prácticamente inexistente. Pero los profesores son más que un solo libro, existe Internet, las bibliotecas, el entorno del barrio. Todo aquel material del que no disponemos, podemos generarlo nosotros mismos con la ayuda de nuestros alumnos, lo cual nos da más libertad y amplitud.

-Si ante la presión de resultados estandarizados vamos relegando a los alumnos de origen migrante (que pueden tener dificultades

con el idioma; que sufren en casa situaciones derivadas de las consecuencias del hecho de migrar; o por la simple falta de identificación con los contenidos que nunca les representan) a puestos de insatisfacción académica, debemos tomar medidas. Algunos profesores ni siquiera esperan a ver los resultados del alumno, simplemente lo visualizan, desde su llegada, como un problema, lo que fomenta su “rebeldía” y su “mal comportamiento”. Debemos apoyar, empatizar, atender y querer, en vez de separar, rechazar, desatender e ignorar.

-No debe ser frecuente que los profesores valoren tanto el ritmo de su clase que den prioridad a los alumnos blancos o mejor posicionados socialmente, cediendo a las presiones de padres que, lideran la falsa idea del empobrecimiento del nivel educativo de las aulas con alumnado inmigrante. Debemos atender a todo nuestro alumnado en su conjunto, resolver y tomar las medidas necesarias para que nuestros alumnos experimenten una evolución educativa -aunque esta no sea siempre la misma-, sin negar el avance de ninguno de ellos, desechando la imagen del alumno inmigrante que trasladamos a compensatoria o diversificación para quitarnos de en medio un problema. Si hacemos esto, desde luego no debemos considerarnos docentes.

Es habitual que se eche mano de la tan usada noción de la integración escolar y social, para calificar la situación de imposible. Se habla de culturas opuestas o de culturas cerradas, el esfuerzo del profesor en oposición al del alumno. “No tienen grupos sociales como nosotros, porque vienen desestructurados, o viven en la calle como viven”. Esta frase es reveladora, del profundo **desconocimiento de la realidad africana**, dentro y fuera de nuestras fronteras, así como las circunstancias que afectan a la inmigración y que conforman la experiencia de vida de estas personas. La importancia que se le da a la jerarquía, la estructuración familiar sólida y la influencia del grupo social es preponderante en estas culturas (mucho más que en Occidente), donde a cualquier adulto se le debe obediencia y un vecino puede castigarnos por un mal comportamiento. Aunque son culturas fundamentalmente comunitarias, donde los lazos se estrechan en la convivencia con el barrio, el hecho de estar o no en la calle viene más determinado por la realidad laboral que los padres viven como inmigrantes y que el país de acogida les hace vivir. Si no conocemos todas estas implicaciones difícilmente podremos entender a nuestros alumnos y su cultura, lo que nos llevará a juzgarlos erróneamente, como ocurre con la profesora de primaria que hemos mencionado anteriormente. Si nuestros alumnos no traen los deberes, quizá en casa no tengan apoyo escolar porque los padres estén trabajando; si los padres no pueden asistir a todas las reuniones, quizá no sea porque no les importe, sino porque, inevitablemente tienen que trabajar para sacar adelante a su familia en largas jornadas laborales y donde sus derechos son respetados de manera relativa.

Aunque parezca contradictorio Cea D’Ancona y Vallés resaltan que las frases anteriormente señaladas entre comillas, pertenecientes a la profesora de enseñanza primaria, tuvieron lugar durante el desarrollo de un grupo de discusión formado por personas consideradas de alto nivel educativo, profesores entre ellos, a pesar de la fuerza de los estereotipos que se aprecian en sus comentarios. Sin embargo, dicho grupo también resaltó algunos valores positivos asociados a la creciente presencia de inmigrantes en las aulas, como “la riqueza cultural que proporciona tener como compañeros de estudio a personas de culturas diferentes” y reconoció “el papel de la escuela y en especial de los profesores como **agentes clave** en el proceso de integración. Efectivamente, los profesores somos agentes clave, tanto para apoyar como para separar. Para ello debemos saber que **el conocimiento nunca es neutral** y que la transmisión del mismo tampoco. Por otro lado, la estructuración del sistema educativo, que tanto afecta a la dedicación docente y la atención a la diversidad de nuestro alumnado, viene determinada por las estructuras de poder, que no suelen fomentar los aspectos sociales de la enseñanza. Pero eso no significa que los profesores estemos atados de manos, la libertad de cátedra es un derecho que muchas veces dejamos de ejercer, olvidándonos de nuestra verdadera vocación.

Los que ejercen el poder son invisibles pero los efectos de sus prerrogativas no. Podemos seguir su rastro y observar cómo se manifiestan en la vida de personas concretas y a qué posibilidades, oportunidades o falta de ellas, les conducen estas pautas.

(...) el poder produce sistemas de instrucción, métodos de evaluación, descripciones de logros (de profesores y alumnos) y sistemas de clasificación

que encauzan a los estudiantes por una de estas vías académicas: avanzada, universitaria, general o de formación profesional. Estas clasificaciones proporcionan el conocimiento, las prácticas sociales, el capital cultural y las técnicas requeridas por la clase que tiene en sus manos la jerarquización del trabajo en los centros laborales del país. En este caso, el poder interactúa con la conducta personal por medio de los dirigentes académicos que inducen a la población escolar a creer que las clasificaciones de los estudiantes y trabajadores basadas en la raza, el género y la clase social son naturales y necesarias. Los estudiantes que están fuera de los círculos de privilegio, además de los no blancos y de los pobres, están convencidos de que no poseen las aptitudes necesarias para aspirar a niveles superiores de instrucción. Están apresados en las redes del mito de la inferioridad académica y cultural de los excluidos. Muchos estudiantes negros, por ejemplo, que cursan con éxito estudios universitarios, relatan cómo estando en los primeros grados de la escuela secundaria, la cultura de la institución los convenció de que no debían pensar en acceder a estudios superiores. Y es así como muchos de estos alumnos y sus profesores terminan por aceptar los mitos de la inferioridad (Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. 81).

Esta realidad social es todavía más incidente y determinante cuando la cuestión de la raza se une a la cuestión de género o clase social, haciendo la opresión aún mas demoledora. Es habitual que se oriente a las mujeres negras a profesiones de menor rango social y peor pagadas. Se les dirige hacia labores de menor responsabilidad, por ejemplo enfermería y no medicina. El trato que los profesores dispensen a sus alumnos marcará la manera en que se enfrenten a las circunstancias sociales, ya que son el primer contacto frecuente que los niños y niñas tienen con adultos fuera del ámbito familiar. La valoración que los profesores hagan de ellos, influirá sobre la opinión que ellos tengan de sí mismos. Nunca debemos enfrentarnos a un alumno de origen migrante como si fuese un problema o una dificultad añadida a nuestra rutina diaria. Hay que ser conscientes de la oportunidad de aprender que estos alumnos ofrecen a los otros y a nosotros mismos, oportunidades para aprender, para favorecer el intercambio, la responsabilidad, la capacidad de integrar, de no lanzar juicios injustificados sobre aquello que desconocemos, de tolerar, de querer saber más sobre lo que desconocemos... La oportunidad de trabajar todas estas cuestiones en el aula, son valores y retos inestimables. Por contraste con las citas anteriores de las entrevistas de Cea D'Ancona y Vallés (2011: p. 373), destaco la intervención de otra profesora con una óptica opuesta a la de la anterior:

Todos los días veo buenas actitudes de los inmigrantes frente a los españoles, al ser profesora y tener alumnos de varios países. Veo una interculturalidad dentro del aula. Así se provoca que después no aparezca xenofobia. Nos enriquece y, a la vez, nos damos cuenta que tenemos muchas raíces diferentes, muchas maneras de vivir. Y si nos escuchamos todos, nos aporta más cultura.

Mujer autóctona de 28 años.

Por lo tanto, ¿qué hacer? Lo primero será conocer algunos datos sobre la realidad de las aulas. Después de tener un panorama general, abordaremos la realidad de nuestro contexto docente de manera específica. Y para ello necesitaremos de la ayuda de “los buenos profesores”.

Ummm... a ver? Sí. (risas). Por ejemplo... me acuerdo, y esto fue... yo no sé si tendría cinco años o algo así, e íbamos a clase y luego al típico centro de actividades después de clase no?, que... te vas, yo que sé, hasta las ocho, y estábamos jugando no?, y había como una parte que era como una casa de muñecas y había vestidos, típico, tacones chiquititos, teléfonos, no se qué... una casa de muñecas y nos estábamos como poniendo cosas y no se qué, y me quería poner pues una peluca de algo... no me acuerdo que me quería poner, y la otra niña me decía:... no porque tu no tienes que ponerte esta peluca porque esa me la tengo que poner yo..., y yo le decía: ...pero porqué?, ...y ella me decía: ...pero no ves que peluca?, no ves como está el pelo?, tu pelo no es así, esta peluca es para mí, tu no tienes el pelo así, esto es para mí, tu no ves que eres..., ...y empezamos como hablar porque ella me decía que no porque yo era negra, no:pero no, tu eres prieta, tu eres prieta, tu no puedes ponerte esto porque tu eres prieta no ves tu cavelho como es?, ...que prieta es negro en portugués, y me acuerdo de la intervención de la... educadora que decía:... a ver, ella no es negra, ...eso era lo único que decía: ...no dis prieta, no dis prieta, ...y yo pero... qué ocurre ahora mismo?, pero... siempre que me he acordado después de esto, digo... pero que fuerte no?, sabes?, que heavy no?, que nos metamos en una casa de muñecas, dos niñas a jugar y que la niña me diga que no me puedo pedir tal peluca, porque no parece mi pelo, porque mi pelo no es así, porque no me pega y que ella se lo va a poner... y que a la educadora lo único que se le ocurre decirle es que ella no me diga que yo soy negra, porque me decía prieta, que en portugués tu dices prieta: ...prieta, prieta, prieta, nos dis prieta, y yo... vale. Esa es una cosa.

Entrevistada, Mujer en la veintena. Portuguesa de origen caboverdiano residente en España desde la adolescencia.

2.1.4.2 MULTICULTURALIDAD EN ESCENA

En este apartado vamos hablar de la situación social de la inmigración en la escuela y otros entornos educativos, qué está sucediendo, cuáles son los datos sobre la adaptación y el desarrollo de igualdad de oportunidades frente a los autóctonos, para ello nos centraremos en los datos aportados por los investigadores de *Biculturalismo y segundas generaciones: Integración social, escuela y bilingüismo*, 2011; los analizaremos y relacionaremos con la información que venimos trabajando en apartados anteriores.

2.1.4.2.1 El pensamiento mestizo: biculturalismo y segundas generaciones

Un buen hombre es un hombre mezclado.

(Montaigne, en Gruzinski S., 2007: p. 62).

Según Marvin Harris, “una cultura es el modo de vida socialmente aprendido que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento” (*Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*, Marvin Harris, 1999). Es importante conocer el significado que damos a la palabra cultura para no caer en definiciones contrarias que nos hagan debatir sobre temas diferentes. Una vez conocida esta definición, podemos pasar a hablar de la mezcla de culturas, el mestizaje y “**el pensamiento mestizo**” o “**la sociedad mestiza**”. A la mezcla de seres y de imaginarios colectivos (culturales) se llama mestizaje. Sin que sepamos exactamente que connotaciones tiene el término, lo asociamos a juntar, mezclar, cruzar, superponer, pegar, fundir... La mezcla es un puente, un puente que va de lo homogéneo a lo heterogéneo, de lo singular a lo plural, del orden al desorden. Se trata de una zona inexplorada, permeable, líquida, inasequible, nebulosa, caótica e inabarcable. Es difícil de cuantificar la hibridación real de las sociedades humanas, ya que “los elementos opuestos de las culturas en contacto tienden a excluirse mutuamente, se enfrentan y se oponen unos a otros; pero, al mismo tiempo, tienden a penetrarse mutuamente, a conjungarse y a identificarse” (Aguirre Beltrán, 1970; Gruzinski, 2007).

Sin embargo, a pesar de esta característica de lo poroso y fluido de las sociedades en permanente fusión, acostumbramos a oponer las culturas “como si fabricar diferencia nos produjese un malicioso placer” (Gruzinski, 2007), olvidando y olvidándonos de los mestizajes. Varios movimientos teóricos de las ciencias sociales han estudiado las mezclas y sus características, (Post-colonial studies, Cultural Studies, Political Correctness, Indian Voice, Multiculturalism), como un componente significativo del mundo en que vivimos hoy. Más allá de la globalización, persisten las culturas, pero en constante cambio y evolución.

A menudo se asocia uniformización, mundialización y mestizajes. Al acelerar los intercambios y transformar cualquier objeto en mercancía, la economía mundial habría engranado circulaciones incesantes que en lo sucesivo alimentarán un *melting-pot* planetario. Las producciones mestizas o exóticas que distribuye la World Culture constituirán una manifestación directa de la globalización, un filón sistemáticamente explotado por las industrias culturales de masas. Por lo demás, se avienen tanto a las tendencias New Age, las cuales pretenden que todo es “fusión”, como al cosmopolitismo multicultural que anuncian las nuevas elites internacionales. Hay por tanto una tendencia a oponer mestizajes e identidades: el mestizaje sería la extensión -calculada o padecida- de la mundialización en el dominio cultural, mientras que la defensa de las identidades se erigiría contra el nuevo Moloch universal... Que lo “híbrido” y lo mestizo puedan coexistir al mismo tiempo que lo étnico en nuestros periódicos y en las pantallas de nuestros televisores no es solamente un indicio de la confusión que reina en las mentes. El fenómeno manifiesta así mismo la aparición de un “idioma planetario” (Gruzinski S., 2007: p. 20).

Cuando hablamos de mestizaje, refiriéndonos a la mezcla entre individuos, o en los propios individuos, surge el dilema de la **doble pertenencia**. Acostumbramos a clasificar a los hijos de inmigrados como individuos con un doble pertenencia. Sin embargo, cuando ahondamos en los estudios culturales nos damos cuenta de que todos vivimos una “realidad polimorfa, compuesta de iden-

tidades múltiples y de constantes metamorfosis... marcos conceptuales híbridos que (constantemente) producen nuevos modos de conocimiento”. Todos nosotros asistimos a este mestizaje constante, la diferencia con los hijos de inmigrantes es que -a estos todo el tiempo- el hecho se les hace más evidente. Es importante trabajar las identidades en el aula, porque fundamentalmente, como suele ocurrir también con la clase y el género, prevalece la identidad blanco occidental y masculina, identidad que no refleja la realidad del aula ni la realidad del mundo más allá del aula, sólo es el reflejo de las estructuras de poder. Pero también es necesario ahondar en “lo que vincula a cada cultura con otros conjuntos, cercanos o lejanos” (Gruzinsky, 2007). Debemos sobrepasar la idea del “multiculturalismo” y dirigirnos poco a poco a un **currículum híbrido** que abarque todas las diversidades, que se aleje de “la cohabitación y la coexistencia en grupos separados y yuxtapuestos, resueltamente vueltos hacia el pasado, al que hay que proteger del encuentro con los otros” (Gruzinsky, 2007).

La creación mestiza genera procesos internos que la arrancan de sus iniciadores. No porque las dinámicas propias de la mezcla puedan anular totalmente las presiones del medio, sino porque son capaces de modificarlas o de neutralizarlas duramente... engendra híbridos espontáneamente. ...Por lo tanto, el mestizaje parece móvil, inestable y rápidamente incontrolable. Sólo se puede combatir tratando de aniquilarlo -tarea generalmente imposible- u oponiéndole una nueva mezcla, una nueva fórmula, que, a su vez, terminará por burlar a sus promotores. La complejidad de los mestizajes y la desconfianza que suscitan se debe probablemente a esta “naturaleza” caprichosa, que a menudo hace de sus creadores verdaderos aprendices de brujo entrenados para los caminos más imprevisibles. Como fenómenos sociales y políticos, los mestizajes armonizan de hecho tal cantidad de variables que enredan el juego habitual de los poderes y de las tradiciones, se escurren entre las manos del historiador que los acorralla o son despreciados por el antropólogo aficionado a los arcaísmos, a las “sociedades frías” o a las tradiciones auténticas. Esta complejidad está igualmente ligada a los umbrales que la mezcla franquea en un determinado momento de su historia, bien porque se transforma en una nueva realidad, o porque adquiere una autonomía imprevista. Sin duda existen lazos entre los diferentes umbrales y los atractores de los que el mestizaje es un resultado (Gruzinski S., 2007: 355-356).

En el mundo globalizado en que vivimos no existen culturas monolíticas, pero ninguna lo es desde su inicio, ya que las culturas no son procesos cerrados e inmutables. Como el aprendizaje, se trata de “procesos inacabados”, identidades basadas en la mezcla, que son la suma de hechos históricos e intercambios humanos. “Cuando nuestra vida cotidiana depende cada día más de un sistema de intercambios global en mil aspectos, ya no caben paraísos identitarios más que en forma de ensoñación, mitificación y autoengaño. Nos guste o no, todos somos parcialmente biculturales, pluriculturales, por la procedencia de todo aquello que nos constituye socioculturalmente” (Gómez García, 2011). Podemos decir que “no hay sociedades biculturales, sí individuos pluriculturales -más que biculturales- que viajan con sus pautas de cultura y las prestan y difunden, a la vez que aprenden otras nuevas, y llegan a producirse con el paradigma de las identidades fluidas, un enriquecimiento plural, en todos los sentidos (Arjona, Checa, Belmonte, 2011).

Como vemos, el paradigma de las culturas -y más aún el del choque de civilizaciones, que plantea el acercamiento de las mismas como bloques en oposición- está totalmente agotado, no nos sirve. Pertenece a un modelo social anterior al mundo que vivimos hoy, es un constructo sociocultural del siglo XIX que no nos sirve para comprender el mundo actual y menos aún a enfrentar las situaciones producto de la convivencia “entre culturas”. Así es e incluso para nombrar esta circunstancia, utilizamos términos heredados de este paradigma con connotaciones de oposición. A partir de ahora será más adecuado hablar de diversidades (Queer) porque es cierto que los descendientes de inmigrantes necesitan aún tiempo para reconocerse en sus identidades múltiples y reforzar aquellas que el bloque de poder les niega -como la negritud o la africanidad-, al mismo tiempo que reivindican sus derechos y oportunidades como individuos nacionalizados. Hablar de diversidades es algo que nos afecta a todos como seres humanos, ya que todos albergamos diferentes identidades y somos ante todo pluriculturales. La cuestión es, cuál de todas nuestras identidades refuerza o niega el bloque de poder. Por su condición de hijos de inmigrantes, los afrodescendientes se ven envueltos consciente o inconscientemente en la disyuntiva, impuesta por este modelo del siglo XIX, de elegir y posicionarse sobre sus identidades. Se habla de *consonant acculturation* cuando tienden a reivindicar la cultura de origen de sus padres y acercarse a una experiencia similar que les hace sentirse extranjeros en el país de origen, y de *dissonant acculturation* si su experiencia de adaptación es diferente, se ven como nacionales y viven una brecha identitaria que les separa de sus padres.

A pesar de un posible progreso económico, es posible que se opte por la preservación deliberada de los valores propios y de origen, a través de redes sociales y comunitarias y el sostenimiento de la solidaridad intragrupal (selective acculturation). En consecuencia, se habla de consonant acculturation, si los hijos experimentan un proceso similar al de los padres, y dissonant acculturation si es diferente. (Arjona A., et al, 2011: p. 7).

Estos modos de clasificación están obsoletos. Sabemos que un individuo es multicultural en sí mismo, es posible que esté integrado o asimilado a algunos factores de la sociedad de acogida y en contradicción y oposición con otros. El ser humano en definitiva, es más complejo. A continuación, después de haber analizado algunos términos importantes para posicionarnos frente al reconocimiento de las diversidades, pasamos a estudiar los diferentes modelos de integración que antes apuntábamos y que los estudios sociológicos utilizan para evaluar la experiencia de integración de lo que erróneamente se llama inmigrantes de segunda o tercera generación, apelativos que se utilizan para describir a los descendientes de inmigrados.

La expresión **segunda o tercera generación** no debería emplearse, si no es en un sentido histórico-político (Aparicio, 2000). Otros usos podrían contribuir a extender el estereotipo negativo que el término inmigrante tiene cuando se asocia a desigual, inferior o excluido en la sociedad en la que vive, a los hijos y nietos, como si de un rasgo identitario hereditario se tratara. Y redundaría en el error de denominar inmigrante -o inmigrado- a quien nunca ha inmigrado, bien, por ser menor y no tenía la capacidad de decisión para hacerlo ,o bien porque nació en el país de destino de sus padres (Llorens, 2000; Sánchez 2002; Casas 2003; Aparicio y Tornos, 2006; Gascón Stürtze, 2011).

2.1.4.2.2 Modelos de Integración de las segundas y terceras generaciones: asimilación, integración, e identidad

But where social mobility is blocked or hindered by prejudice or discrimination, members of lower status groups may react by reaffirming their shared identity. This process of forging a reactive ethnicity in the face of perceived threats, persecution, discrimination and exclusion is not uncommon. On the contrary, it is another mode of ethnic identity formation, accounting for the “tickening” rather than the dilution of ethnicity. At the extreme, as reflected in the African American experience, the result can be the sense of “double consciousness.”/Pero donde la movilidad social es bloqueada u obstaculizada por prejuicios o discriminación, los miembros de los grupos de estatus inferior pueden reaccionar al reafirmar su identidad compartida. Este proceso de forjar una etnicidad reactiva frente a las amenazas percibidas, la persecución, la discriminación y la exclusión no es poco común, por el contrario, es otro modo de formación de la identidad étnica, lo que representa el “el engrosamiento” en lugar de la dilución de la etnicidad. En el otro extremo, como se refleja en la experiencia afroamericana, el resultado puede ser el sentido de “doble conciencia”. O conciencia dividida. (The Souls of Black Folk, W.E.B Du Bois, 1903/1989; Kincheloe J. L. y Steimberg S. R. 1999: p. 279).

Uno de los temas que más preocupa a los sociólogos es el caso de la **movilidad descendente** que experimentan muchos de los hijos de inmigrados, es decir, el proceso por el cual muchos de ellos mantienen la posición económica, laboral y de reconocimiento social que vivieron sus padres (o incluso inferior), en vez de acceder a mejores oportunidades y recursos como se les presupone al emigrar, y que tanto ellos como sus padres, anhelaban. Este descenso radica, fundamentalmente en la pervivencia de la extranjería. Este apelativo que se les sigue aplicando allí donde van y que no les reconoce como ciudadanos de pleno derecho, les condena a la inadecuación institucional. Es decir, el Estado y las instituciones, entre las que se encuentra el sistema educativo formal, hacen pervivir esta noción de extranjería, que de alguna forma inconsciente les sitúa en la periferia del sistema como ciudadanos de segunda clase. No es que el destino de los descendientes de inmigrados este totalmente determinado, pero existe una tendencia, una diferenciación social que limita sus oportunidades y contra la que estos tienen que luchar, a pesar de su carácter Invisible. Como apuntaba Du Bois (1994) ya en 1903, existen varias estrategias para enfrentarse a este enemigo invisible y persistente de la desigualdad de oportunidades. Como todo ser humano que viva en sociedad, desarrollamos estrategias para adaptarnos al ambiente social en el que vivimos, ya sean de aceptación o rechazo, o en la convivencia de ambas. Hay individuos que se reconocen en su

“doble pertenencia” o “doble conciencia”, aceptan o rechazan las pautas que les ofrecen “las culturas” en función de su afinidad con unas u otras de las prácticas que se les asocian, y con ello construyen un todo que les define. Esta estrategia plantea la opción (bastante saludable) de ser selectivos y no categóricos en la construcción de lo que somos. Otros optan por la asimilación total a la cultura de acogida (al menos desde un punto de vista teórico), situación bastante dolorosa que exige romper con todo aquello que se asocia con el origen, incluidas algunas prácticas familiares, e imponiéndose cierto rechazo a la cultura de los padres. Esta opción es muy común entre los que consideran que para ser aceptados y apreciados por la cultura de acogida, deben de fundirse totalmente con ella, algo difícil de conseguir cuando sus rasgos étnicos los identifican como diferentes. Por último, otra estrategia -casi tan autodestructiva como la anterior y sin embargo muy común- para enfrentarse al rechazo y la discriminación, es la de aquellos que comprenden que no pueden asimilarse totalmente porque ello supondría quemar una parte de sí mismos, comienzan a remarcar su etnicidad y a manifestarla como opuesta a la de los autóctonos, una estrategia prácticamente simétrica a la de la asimilación. Ambas parten de esta creencia monolítica en que las culturas son opuestas y que nos podemos vincular totalmente con unas u otras sin ser conscientes de que, inevitablemente estamos inmersos en el mestizaje de todas ellas.

(...) Portes, (*The Story of Immigrant Second Generation*, New York-Berkeley, University of California Press, 2001), ha venido manteniendo dos tesis a propósito de las trayectorias de integración de las segundas generaciones de inmigrantes en los Estados Unidos: la primera, que esas trayectorias experimentan una marcada bifurcación al abandonar los jóvenes la vida escolar, lo que lleva a unas a entrar con impulso ascendente en la corriente del convivir social americano de las clases medias, y a las otras “hacia abajo” hacia la inserción duradera de los hijos de los inmigrantes en los estratos sociales más bajos, propensos a generar grupos de riesgo o incluso enclaves conflictivos. Segunda tesis, que estas últimas trayectorias negativas se gestan ya en la época escolar, por ello, identificadas estas trayectorias, antes de que sus fatales consecuencias sociales se manifiesten del todo es cuando debe actuarse para prevenir futuros males. (Aparicio Gómez, 2011: p. 120).

Todas estas tendencias en la gestión de la integración que cada individuo lleva a cabo a lo largo de su trayectoria vital, van a apreciarse ya, y depender en gran medida, de las vivencias que estos reciban en el contexto escolar, que será donde se relacionen con sus pares y donde tengan las primeras experiencias de aceptación y rechazo (siempre convivirán ambas). El fracaso o el éxito escolar dependerán en gran medida de los patrones y estrategias de integración que los individuos adopten, y estas dependerán de los sentimientos de rechazo u aceptación. A su vez el éxito o fracaso escolar estarán íntimamente relacionados con el éxito o el fracaso futuros -el acceso a esta movilidad social ascendente- en la vida adulta.

El *ESTUDIO ILSEG* realizado por Alejandro Portes sobre la integración de las segundas generaciones de musulmanes en Europa y España, recogidas por Aparicio en *Biculturalismo y segundas generaciones: Integración social, escuela y bilingüismo*, Rosa Aparicio Gómez, Icaria, 2011, señala algunos factores más concretos, relacionados con la experiencia educativa (para los que sin embargo no establezco las mismas conclusiones sobre los datos extraídos, por lo que resaltaré mis comentarios entre paréntesis), destacando que en torno al 15%-20% de estas personas estaría en riesgo de encaminarse hacia una integración descendente:

- La mayoría de los entrevistados en este estudio dicen sentirse “orgullosos” de sus padres. Solo el 15% señala que se sienten “avergonzados” de sus padres o cultura de origen. (Pero lo cierto es que el capital humano con que les ayudan sus padres no está socialmente muy reconocido, sobretudo el de sus madres. Hay una no pequeña proporción de familias uniparentales, a las cuales no se les brindan los recursos necesarios, con el factor de riesgo que ello conlleva.
- Acerca del racismo o rechazo que habrían experimentado son algo más del 50% los muchachos de las nacionalidades más representadas en la muestra que dicen no haber experimentado nunca en España discriminación o rechazo (países de habla hispana). Otros dan respuestas menos favorables (Europa Oriental, China, Pakistán y Marruecos en los puestos más altos). Una minoría que no llega al 10% dice haber experimentado muchas veces discriminación o rechazo y un grupo intermedio, de alrededor de un 40%, dice haberlo experimentado algunas veces. Sin embargo, 3 de cada 4 escolares opinaron que los españoles se sienten superiores a los extranjeros, pero también que las personas negras tienen en España las mismas oportunidades que los blancos. Se habla en el estudio

también del deterioro educacional asociado a las bandas, de disciplina escolar, del trato en general bueno por parte de los profesores. (Los encuestados no se muestran muy exigentes con el sistema escolar, no consideran que pueda haber cambios, ni resaltan situaciones de racismo en las aulas. Parece que no quieren hablar de ello, y por otro lado, tampoco se les pregunta directamente).

(...) respondían a la pregunta genérica sobre discriminación diciendo que se sentían poco o nada discriminados, pero luego, al preguntarles sobre situaciones concretas como los espacios de ocio, los medios de transporte o el trato con la policía, entonces sí que aparecía que en esas situaciones no raras veces habían experimentado discriminación (Aparicio Gómez R., 2011: p. 144).

Seguirían siendo discriminados casi como sus padres en estas situaciones concretas, que no percibían como propias, sino por el origen de sus padres, no las nombraban y hacían visibles. Es decir, una negación para la integración **(Fig. 2)**.

- El hecho de tener la nacionalidad no se asocia a identificación con el país de acogida. (Son bastantes más los que la tienen de los que se dicen identificarse con el país, ya que esto depende de las experiencias de rechazo).

(...) Y lo que aparecieron fueron muchas combinaciones, desde aquellas en que los sujetos decían identificarse del todo como españoles -y también a la vez del todo con el país de sus padres- hasta los de aquellos, muy pocos, que no se identificaban con ninguno de los dos. Y por cierto que entre los hijos de nativos pertenecientes al grupo de comparación no faltaban ni mucho menos los que no se identificaban ni del todo ni mucho como españoles (Aparicio Gómez R., 2011: p. 145).



Fig. 2: NIÑO AFROESPAÑOL DISFRAZADO DE UN HÉROE BLANCO

Autor desconocido, Periodismo Humano 2011.

Recuperado: <http://goo.gl/wqhTyb>

- Se mueven mayoritariamente en ambientes que favorecen sus perspectivas de ascenso educacional, como la existencia de amigos que aspiran a incorporarse a la universidad, que son el 56,8 %. Sin embargo, solo el 6,1% de todos los jóvenes confían en lograrlo. Los de centros públicos confían menos que los de los concertado. (El capital humano de los padres es fundamental para su consecución y queda patente que a pesar de sus expectativas, carecen de la autoestima suficiente para verse realizándolas. Este es un hecho muy grave que sin duda tiene que ver con las experiencias de rechazo, no expresadas, pero si vividas en los centros).

(...) la adopción de buenas vías de integración va a verse favorecida entre los muchachos por las relativamente buenas relaciones intrafamiliares en que se desenvuelven, por la no muy alta discriminación con que se enfrentan, por el ambiente favorable que les ofrecen los centros de enseñanza, por su aceptación y manejo de la lengua local, y sobre todo, por el optimismo animoso con que miran a su futuro educacional y laboral; aunque también, manteniéndonos en la perspectiva de los valores medios, podrían encontrar dificultades para su buena integración por el más bien escaso capital humano de sus ambientes familiares, por las tensiones interétnicas en las que podrían verse envueltos en los contextos escolares, y por la relativamente baja aplicación a las tareas escolares que comparten con los hijos de los nativos (Aparicio Gómez R., 2011: p. 140).

Este texto es la prueba de que la investigación cuantitativa, al igual que la cualitativa, que al menos así lo reconoce. Carece de objetividad científica, ya que la interpretación de los datos objetivos, a todas luces, no puede ser más que subjetiva, y dónde los autores del estudio, frente a los mismos datos, interpretan que en general la inadaptación de los inmigrados no tiene que ver con la acogida en el mundo escolar, que no es muy racista y que el ambiente favorable y sus expectativas les llevarán a conseguir el éxito. Yo leo que existen situaciones discriminatorias “que producen tensiones interétnicas en los colegios”, derivadas de un rechazo a la asimilación total, la ausencia de referentes culturales propios o la gestión de los procesos de convivencia y donde los autores ven “altas expectativas”, yo veo una necesidad de refuerzo de la autoestima para lograrlas. En el estudio, sin embargo, si ha podido verse como algunos de los estereotipos de partida quedan derrotados por los datos, por ejemplo: “el modo de gestionar en la familia roles tradicionalmente diferenciados según sexo, como el encargarse del cuidado de los niños, de la cocina y otras tareas domésticas... Sorprendentemente, esta distribución de roles en las segundas generaciones de marroquíes, difiere apenas de la que encontramos en los hijos de nativos” (Aparicio Gómez, 2011). En general el estudio rebela que los descendientes de inmigrantes siguen padeciendo más paro y sienten que en los espacios públicos reciben prejuicios que no les dejan ser del modo en que querían ser, por lo que su entorno cercano es elegido en función de la confianza y la facilidad para expresar sus gustos y aficiones. Las experiencias de rechazo serán las que determinarán la autoinclusión o autoexclusión, la solidaridad con la comunidad de origen o la integración en el grupo de acogida.

Para llegar a una comprensión mayor de las situaciones de adaptación-inadaptación de los descendientes, debemos tener en cuenta el caso de algunos países receptores de inmigración que puedan ser comparables con España. En torno a cuestiones de participación y sentimiento de pertenencia, María Gascón Stürze hace referencia en El Caso Francés, el cual es importante conocer tanto por proximidad geográfica, como por el volumen de inmigración que ha estado recibiendo y gestionando desde tiempo atrás, revelándonos cuáles son aquellos modelos de inmigración que han ido directos al fracaso, arrastrando a los descendientes de inmigrados víctimas de este modelo:

En España la preocupación por la inserción social de la juventud de origen inmigrado se anticipó a su realidad social, ya que llegaron antes los ecos de los problemas surgidos en otros países europeos que la formación de este nuevo sector de la sociedad... En la actualidad, la preocupación fundamental debe centrarse en cómo estos jóvenes son tratados por la sociedad de acogida, en su sentido más amplio. Todavía se está a tiempo de alimentar con políticas integradoras su sentido de pertenencia al país, la ciudad o el barrio en el que viven y reforzar la cohesión social, o bien dejar que las cosas rueden por sí solas, y correr el riesgo de enfrentarnos a situaciones de exclusión o de desarraigo no deseadas. El islamismo radical como ofensiva a la desintegración. (Gascón Stürze M., 2011: p. 162).

El caso francés puso en cuestión el **modelo de integración asimilacionista** con los disturbios de 2005. Los descendientes de inmigrados, vencidos por la exclusión, decidieron enfrentarse a una sociedad que no reconocían como propia porque tampoco les reconocía a ellos. La expresión de este desapego es la constitución de la asociación denominada los “Indígenas de la República”, integrada por jóvenes franceses de origen africano y que se presentan como víctimas de una situación neocolonial en su propio país (Gascón Stürze, 2011). Piensan que los africanos o de origen arabo-musulmán no gozan de los mismos derechos en la República, tienen un peor acceso a los recursos y muchos viven bajo el umbral de la pobreza. Consideran que la integración asimiladora que les proponen supone la negación de su identidad. Los barrios periféricos acabaron desembocando en guetos, mientras la movilidad ascendente de las clases medias-bajas hacía a los blancos salir de estos barrios, que eran ocupados por los inmigrantes y sus descen-

dientes, impidiéndose así el mestizaje. La movilidad ascendente de estos últimos se veía impedida por las oportunidades laborales a las que podían acceder sus padres. Las crisis económicas fueron contribuyendo al empeoramiento de la calidad de los servicios sociales públicos a los que podían acceder. Todo ello sumado al alto abandono escolar (por falta de identificación) y las altas tasas de paro, dieron lugar a una gran cantidad de jóvenes desempleados, sin oportunidades ni recursos, criminalizados, descontentos y en peores situaciones económicas que las de sus padres.

Es un hecho que proceder de estos barrios o tener nombres que evidencian el origen de sus padres les excluye con frecuencia del acceso al mercado laboral. (*Biculturalismo y segundas generaciones: Integración social, escuela y bilingüismo*). Estos jóvenes son ciudadanos que ven estigmatizada su identidad mestiza, al tiempo que la identidad común -como ciudadanos, trabajadores, consumidores- les es negada en la práctica. La desigualdad tiene, pues, un tinte étnico (Gascón Stürtze M., 2011: p. 169).

Después del fracaso del modelo asimilacionista, se paso “al elogio de la diferencia”, asociado a un sector tradicional -que también reivindicaba a la vez la propia etnicidad o identidad francesa-, produciéndose así un multiculturalismo separatista que condujo a que se tardara mucho “en caer en la cuenta de que era imprescindible una política de integración que no discriminase en relación a derechos como la salud, la educación o el trabajo, pero también que incentivara el aprendizaje de la lengua, el contacto entre inmigrados y autóctonos y que favoreciera la adaptación mutua” (Gascón Stürtze, 2011). Después de todo, si el 50% de los jóvenes franceses descendientes de inmigrados, entre los 20 y 29 años, vivía con una pareja francesa, la falta de integración no se debía a una distancia cultural, sino a las dificultades que se les presentaban para insertarse laboral y socialmente.

En España ya viven más de 800.000 menores hijos de inmigrados, reagrupados o nacidos aquí. El volumen de inmigrantes en algunos municipios justificaría por sí solo un viraje total en los contenidos y prácticas docentes. En Salt (Girona), la mayoría de los adolescentes marroquíes ha nacido en Cataluña. Muchos ni estudian ni trabajan, y dicen no ser nadie, ser invisibles. En la escuela, el porcentaje de inmigrados es de más de un 95%. De los 410 alumnos, solo cuatro pertenecen a familias españolas” (Gascón Stürtze, 2011). Después del fracaso asimilacionista francés, debemos plantearnos cómo debemos hacer este giro. La integración se debe a un esfuerzo común entre autóctonos y emigrados, que se reconocen y respetan. La sociedad de acogida -en la que debe incluirse la vieja población inmigrada que ya lleva años en España- y con ellas las instituciones, debe aceptar que una parte muy importante de la población de origen inmigrante se va a quedar de forma permanente. Ello exige un reconocimiento de esa realidad -que incluye el reconocimiento de la diferencia- y también aceptar una nueva situación de convivencia. Por su parte, la población de origen inmigrante debe también hacer un esfuerzo de adaptación -probablemente mayor al ser la parte más débil-, porque se va a integrar en una sociedad que no puede hacer borrón y cuenta nueva de su historia y cultura. Reconocimiento significa, asimismo, que ambas partes no tienen más remedio que incluir a la otra en sus prácticas sociales y en su idea de la sociedad. Pero el reconocimiento no es suficiente si no hay un proceso de igualdad en derechos. En ese proceso la extranjería deja paso -debe hacerlo- a la progresiva igualdad jurídica. En definitiva, no basta con aceptar al extranjero si no se le reconoce como igual. (Gascón Stürtze, 2011). Determinar que diferencia no sea sinónimo de desigualdad o dificultad para ser acogido, que en definitiva nuestra sociedad ha cambiado ya y el perfil de español no es el que era antes. Hay que aprender a detectar los problemas que nos perjudican a todos como sociedad, sin incriminar al otro por los males que nos azoten, así como evitar la segregación espacial, derivada de la económica más que de la cultural.

El *Ministerio de Justicia, Interior, Trabajo e Inmigración* señala que el 81% de los inmigrantes se sienten adaptados y a gusto en nuestro país. Sin embargo, si analizamos las políticas públicas más recientes que están siendo aplicadas en Francia a tenor de los disturbios de 2005, vemos que, por ejemplo, en relación a la población de origen musulmán, se ha institucionalizado la interlocución con una representación elegida, visibilizando en el espacio público aspectos culturalmente importantes como las mezquitas, a la vez que protegiendo la laicidad en la escuela, o estableciendo medidas antidiscriminatorias y al mismo tiempo, defendiendo los Derechos Humanos y en especial de las mujeres. Y si las comparamos con lo que se ha hecho en España, veremos que aquí queda

mucho camino por recorrer (Gascón Stürtze, 2011), cosa que no ha sucedido en España, donde el modelo imperante sigue siendo el asimilacionista.

En España se necesitan establecer unas reglas y valores comunes y a la vez hablar de la diversidad de identidades, sin estereotipar las culturas, nacionalidades o identidades étnicas, para que los descendientes de inmigrados puedan sentir que pertenecen al lugar. Uno de los factores que más afectará a la integración será el éxito educativo -como hemos visto antes-, ya que proporcionará mejores oportunidades para alcanzar una movilidad ascendente. Los padres proyectan esta sobre sus hijos y estos se educarán en una sociedad que pregona la igualdad de oportunidades- Si en el futuro está no se hace real, los descendientes de inmigrados la sentirán como un fraude. Es necesario garantizar el sistema de derechos y deberes, Derechos Humanos y acuerdos de valores iguales para todos. Hacer concesiones identitarias y demandas de grupo que valoren los aspectos positivos de estas culturas, a la vez que se fomenta el sentimiento de pertenencia y participación ciudadana de forma natural, evitan que los problemas de integración se vuelvan identidades irreconciliables. Dado que el modelo asimilacionista francés ha fracasado y el multiculturalismo también, debemos optar por una interculturalidad de las diversidades.

En 10 años los alumnos de distinto origen se han multiplicado por ocho. En el curso 2007-2008 las escuelas de varias Comunidades Autónomas tenían un alumnado de origen migrante que oscilaba entre el 10% y el 20% del total, superando en algún caso esta media, como en la provincia de Girona. Del total de las matrículas, los centros públicos escolarizaron al 67,4% del alumnado y dentro de esta proporción, el 82,2 % era alumnado de origen extranjero. Según el *Informe PISA 2006*, el rendimiento medio de los hijos de inmigrados que residen en España es particularmente bajo. Es una minoría la que se incorpora al Bachillerato o la Formación Profesional, la OCDE dice que percibe dificultades para asimilar algunas materias, como por ejemplo las matemáticas. Según el *Informe sobre la Situación social de los Inmigrantes y Refugiados*, 2009, un 44% de los niños de origen extranjero abandona antes de graduarse en ESO, frente a una media nacional de 31%. El Informe Inmigración y Resultados Educativos en España, realizado por FEDEA (Fundación de Estudios de Economía Aplicada), concluye que las tasas de abandono entre los 17 y 21 años son del 49% en los hombres y 38% en las mujeres a los 17 años. Después de esta edad, se sitúa en un 78 y 82%, respectivamente. Si el 24,4 % de los jóvenes autóctonos son universitarios, solo el 11, 1% de los jóvenes de origen extranjero lo son, aunque esta cifra está aumentando a medida que la población descendiente crece. Por lo tanto, nos enfrentamos a la problemática del abandono de los estudios en los descendientes de inmigrados a pesar de ser la mejor baza para acceder a una movilidad social ascendente. En apartados anteriores hemos visto algunos de los factores que favorecen este abandono escolar, como son la falta de referentes culturales propios o la mala gestión de la convivencia derivada de situaciones de discriminación y rechazo. Otras causas son:

- Dificultades de adaptación al currículo académico: “Los factores que subyacen a estas realidades educativas son de muy diversa índole. Se destacan, entre otras, las dificultades de adaptación al currículo académico, que se agrandan cuando la incorporación al curso se produce de forma tardía. Pero también la influencia negativa de un currículo implícito en el que se manifiestan estereotipos, desvaloraciones, o prácticas educativas que no favorecen la motivación de estos jóvenes por el estudio, y que les impelen a buscar un sitio en un mercado laboral para el que no están preparados” (Gascón Stürtze, 2011: p. p. 182-183). Otros obstáculos serían las condiciones habitacionales precarias por el hacinamiento; falta de apoyo en el estudio y dificultad de horarios derivados de las responsabilidades; diferentes modelos de estudio, participación, comprensión, tratamiento de los conflictos, dudas, preguntas o resolución de problemas; o baja autoestima y aspiraciones inmediatas no resueltas. Solo el 32% del alumnado cree que conseguirá sus expectativas realmente y solo el 39% aspira a cargos de responsabilidad y alta cualificación laboral. Estas son algunas más de ellas, que no tienen porque darse en todos los casos, pero que sí se ha detectado que se repiten con frecuencia.

La escuela es, junto con la familia el principal lugar de socialización de los jóvenes. Ambos son los más influyentes ámbitos en los que el menor puede aprender a vivir en sociedad, a ser responsable, autónomo, a ser, en definitiva, un buen ciudadano. En el caso de los hijos de los inmigrados, su aprendizaje y su socialización va a ser distinta si han nacido aquí o han sido reagrupados a determinada edad. Si estos últimos lo son en la adolescencia, son

frecuentes las situaciones de inadaptación que impiden una relación normalizada con el nuevo entorno. Cuando llegan, su situación es nueva en todos los sentidos: deben aprender a comunicarse de forma distinta a como lo hacían hasta entonces tanto con los familiares que están aquí, como con los que están en su país de origen. Deben adaptarse a unos nuevos horarios y unos nuevos espacios habitacionales. En la escuela deben aprender nuevas reglas de convivencia, acostumbrarse a métodos y disciplinas distintos y aceptar una nueva forma de ser evaluados. Varía, así mismo, su relación con el dinero, pues ya no reciben el que sus padres mandaban allí, pero aquí no disponen de los mismos recursos, y sin embargo, los objetos de consumo están más a la vista y son más numerosos. Se enfrentan, también, a la necesidad de establecer vínculos de amistad nuevos y conservar, a la vez, las amistades que dejaron allí. Los medios de comunicación son distintos, y con ellos el lenguaje que, aunque en el caso de los jóvenes latinoamericanos es aparentemente el mismo, no deja de ser un signo de diferenciación (Cortés, *Intervención individual, familiar y grupal*, inédito, 2008; Gascón Stürtze M., 2011: p. 177).

Entorno al 85% de los llegados en la adolescencia no se consideran españoles según Aparicio, Portes y Haller (2009). El abandono de los estudios puede ser una forma de autoprotección frente al aislamiento si reciben incompreensión. Para evitar este abandono serían necesarias algunas reformas estructurales de la sociedad, además de las consecuentes reformas en el contexto educativo formal y la apuesta del contexto educativo no formal como agente de cambio, experimentación y complemento que nutra el sistema formal.

Es imprescindible dedicar un mayor esfuerzo a la Educación. España está entre los últimos países de la UE en presupuesto educativo. Pero, además, la dependencia de la Educación de las Comunidades Autónomas crea desigualdades más incomprensibles cuando precisamente la educación debe cumplir un papel igualador y difusor de valores básicos comunes para la construcción de la ciudadanía (Gascón Stürtze M., 2011: p. 184).

¿Pero, dónde radica entre las diversidades la especificidad de la población que agrupamos con esta etiqueta, la de descendientes de emigrados? El mayor problema que debemos resolver para acercarnos a ese tema no es aprender lo que ignoramos de él, sino desaprender o depurar lo que engañosamente creemos saber... No son “pequeños extranjeros” ni “inmigrantes en pequeño”, sino hijos e hijas de inmigrados con características específicas como grupo, que no comparten con los adultos que son responsables de ellos ni, en determinados aspectos, con sus compañeros y compañeras de origen autóctono. (García Borrego, 2011). Estos son algunos de los elementos definitorios de esta población como grupo social. Más allá de sus especificidades, las características que comparten como grupo son:

- Su pertenencia al conjunto más amplio de las poblaciones de origen inmigrado, a las que se adscriben, hayan migrado o no, es decir, la diáspora.
- El lugar particular que ocupan dentro de ese conjunto poblacional en razón de dos rasgos más característicos de su condición: su posición generacional (ser hijos de) y su clase de edad (niños, adolescentes, jóvenes... o adultos).
- Las desigualdades, que se les asocian frente a la población autóctona, que no son siempre de tipo económico y no son comparables a las de los autóctonos de inferior posición económica. Estas tienen que ver con la igualdad de oportunidades laborales y de ascenso social.

Para alguien nacido en España hijo de padres que emigraron, el país de origen de su familia puede ser solo una referencia, aunque sus compañeros de clase les interpielen continuamente al relacionar el nombre de ese país con su apellido o sus rasgos étnicos. Alguien que migró con sus padres siendo un niño muy pequeño puede no tener recuerdos del lugar en que nació, puede haber perdido su lengua materna o todo lo contrario, ser una importante referencia identitaria. Es importante que los docentes conozcan a sus alumnos, ya que la trayectoria migratoria (o no, en el caso de los nacidos en España, pero sí la de sus padres) puede determinar su relación con el sistema educativo y el mercado laboral españoles, así como su identidad y sentido de pertenencia. Sin un Estado social fuerte y sin mecanismos efectivos que reduzcan las desigualdades de clase, etnicidad y género, la modernización

capitalista actúa derritiendo los vínculos tradicionales, sin implementar para sustituirlos nuevos lazos de solidaridad institucionalizada. Tampoco al venir a Europa los miembros de estas familias gozan de los mismos derechos que los de las familias europeas, ni disponen de los mismos recursos para amortiguar esas presiones y gestionarlas, recursos como redes familiares y sociales, derechos laborales plenos, igualdad de oportunidades, conocimiento de los recursos institucionales a su disposición y el modo de acceder a ellos efectivamente. Todas estas presiones estructurales (**Fig. 3**) tienen efectos sobre los hijos de inmigrados, e incluso los que pertenezcan a familias que llevan años asentadas en España y han superado esas dificultades, pueden seguir sufriendo de un modo u otro los efectos que estas dejan en la vida familiar. (García Borrego, 2011). Los descendientes de inmigrados viven bajo circunstancias vitales que se derivan del propio hecho de emigrar (ellos y sus padres o sus padres), y que muchas veces condicionan su trayectoria académica.

- Etapas de fragmentación espacial, en las que la familia permanece separada, con el consecuente dolor y conflicto emocional que provoca, sobre todo en los hijos.
- Conflictos paterno-filiales, derivados del estrés laboral, la explotación salarial y la presión de las leyes de extranjería o la necesidad de mantener un estatus económico a la vez que envían dinero a sus familias en el país de origen.
- Dedicación total al trabajo, en detrimento del apoyo escolar a los hijos y el fomento de la confianza e intimidad paterno-filiales.
- Segregación residencial, ya que habitan en los suburbios y la periferia, en espacios comunitarios aislados de los autóctonos, que son de mejor acceso a la sanidad, la educación o la cultura.
- Alejamiento de las redes familiares de apoyo, por lo que las crisis familiares de cualquier tipo se vuelven más profundas al no contar con la ayuda del entorno si no se han establecido redes comunitarias con los co-nacionales en el país de acogida, o en su caso, con los autóctonos.
- Proyecto de retorno en contradicción con los hijos, debido a que algunos padres desean volver, quieren que sus hijos estudien aquí, pero saben que cuanto más tiempo pasen aquí más difícil será volver. Los hijos se enfrentan a esta disyuntiva, el no ser de aquí, ni de allí.
- Racismo institucional y social, que limita el acceso a los recursos, retrasa los logros para tanto esfuerzo, suponiendo un obstáculo en el camino y favoreciendo la desigualdad de oportunidades.
- Conflictos o diferencia cultural entre padres e hijos, que a veces poseen costumbres, modos de vida, de hacer y de ver diferentes. Por un lado, se pide a los descendientes que respeten la tradición de los países de origen y por otro, que la desechen para adaptarse a una nueva sociedad. Si no se desarrolla esta “doble pertenencia”, se acaba en comportamientos, la mayor parte de las veces, autodestructivos.
- Desclasamiento, los hijos sienten una profunda frustración al comprobar que el gran esfuerzo hecho por sus padres fuera del hogar y que de niños les costaba comprender, no supone un gran cambio para su realidad social, ya que esta no les ofrece la posibilidad de una movilidad ascendente. Para los padres se rompen las expectativas con respecto a los hijos, el proyecto de vida a largo plazo, la proyección generacional de ascenso social. A veces se culpabiliza a los hijos y no a las situaciones discriminatorias de desigualdad de oportunidades de la sociedad de acogida.



Fig. 3: MANIFESTACIÓN CONTRA EL RACISMO, CATALUÑA.

Cunyat J.-Periodismo Independiente, 2013.

Recuperado: <http://goo.gl/3HnH6p>

Sin embargo, a pesar de pasar por unas situaciones, generalmente comunes, como las descritas anteriormente, dentro del fenómeno migratorio coexisten realidades muy distintas, que favorecen o dificultan la integración y consecuentemente la movilidad ascendente. Esta depende de diferentes factores, como son:

- La realidad económica, social y política del país de origen, que determinan las razones y las condiciones en que se emigra.
- El contexto de asentamiento, en referencia a la calidad de vida de la que se parte para asentarse en el país de acogida, que tiene que ver con el perfil social y formativo, y el reconocimiento de este en España.
- Las condiciones de sostenimiento, es decir, saber si se cuenta con redes y apoyos, si existe agrupación familiar o no, si los servicios sociales e institucionales sienten preocupación por este colectivo en concreto o si existen vías de representación ejercidas por los líderes de la comunidad étnica o nacional de la que proceden.
- La facilidad para adaptarse a una nueva ubicación, que depende de la procedencia de un medio rural o urbano, la capacidad para enfrentarse a la burocracia, la edad.
- La aceptación de la etnia o procedencia, que tendrá que ver con la política de extranjería y relaciones bilaterales con el país de origen, las normas de empleo vigentes, la representación social en los medios y, decididamente, con las circunstancias sociales y políticas, internacionales y nacionales presentes.

Los emigrantes que salen de un determinado país pueden no tener nada que ver entre sí, aparte de la nacionalidad, “si el migrante llega a una sociedad donde existen representaciones extendidas y consolidadas sobre “los inmigrantes” (todos en general o los de un país o grupo étnico en concreto), se

encontrará con que a cada paso debe desmentir o confirmar los estereotipos que componen esa figura imaginaria, estereotipos que casi siempre se traducen en prácticas discriminatorias. (García Borrego I., Icaria, 2011: p. 201).

Zhou (Zhou, M., *Segmented Assimilation: Issues, Controversies and Recent Research on the New Second Generation*, International Migrations Review, 1997; García Borrego, 2011), señala tres factores que determinan la integración de los hijos de inmigrantes o nacionalizados de distinto origen: discriminación racial, oportunidades de empleo y segregación espacial. Otros factores son importantes como la vinculación con el país de origen, el cumplimiento del proyecto migratorio y el grado de arraigo e identificación con el país de acogida, como hemos visto que coinciden en resaltar varios autores. Y sin embargo, la educación no posibilita actualmente los espacios necesarios para el encuentro, la identificación o la ascensión social. El sistema educativo no ha conseguido neutralizar -a pesar de su ideario igualitarista- la desigualdad de las condiciones de partida de quienes acceden a ella (García Borrego, 2011), haciéndose cada vez más necesario transformar esta situación que nos advierte del creciente fracaso escolar entre los inmigrantes como una amenaza para su inserción social igualitaria. Y que además se produce por una falta de identificación con el sistema, que favorece a los alumnos con comportamientos afines a las pautas insertas en él, a los más familiarizados con estas, es decir, a los autóctonos. El fracaso escolar de los descendientes de inmigrantes no es su fracaso, es el fracaso del sistema educativo actual. Hay que empezar a transformar esta realidad que se hace evidente y de la que considero que somos ya plenamente conscientes. Hay que apoyar el aprendizaje formal y no formal, ya que supone la clave para el ascenso y la identificación social favoreciendo la validez de los diferentes modos de aprendizaje y de gestión del respeto, la autoridad, la autonomía o la interiorización de normas abstractas, combatiendo la estigmatización del capital cultural de los padres, de los roles monoparentales, del sexismo asociado a la procedencia étnica, o los sentimientos de abandono y rechazo.

Si en Francia podemos encontrar fácilmente estudiantes de tercera generación, en España existen dificultades para encontrar los de segunda en cursos avanzados. Esto se debe a “las posibles experiencias de frustración que han podido sentir los inmigrantes en el sistema educativo, debido a unas prácticas escolares que continúan diseñándose para una población homogénea nacional” (Arjona, Checa, Pardo, García-Arjona, 2011). Razones del abandono:

- El proceso de aculturación utilizado no responde a un intercambio bilateral, sigue siendo asimilacionista, aunque se reivindique lo multicultural o intercultural, reivindicaciones que suelen basarse en aspectos folklóricos de las minorías: música, vestimenta, alimentos...
- Los descendientes están atrapados entre dos culturas a veces en conflicto, viven una situación no resuelta por el sistema educativo, ya que los profesores no están capacitados para afrontar esta disyuntiva.
- La escuela no se presenta como la solución a la desigualdad de oportunidades o la herramienta para combatir la pobreza, ya que no consigue formar a todos sus alumnos en las competencias necesarias que la sociedad actual demanda.
- Los jóvenes con rasgos fenotípicos más acusados experimentan mayor rechazo y discriminación laboral, o la selección en empleos que no responden a su formación, impidiendo la movilidad ascendente deseada.

El fracaso en el ámbito educativo, lleva al fracaso social, “vida precaria, marginación, dependencia de mecanismos de asistencia social.

(Charlot; 1990; Arjona A.; et al, 2011).

Mientras 6 de cada 100 alumnos en compensatoria son autóctonos, 17 de cada 100 son descendientes de inmigrantes (2007/2008 Consejería de Educación, Comunidad de Madrid). Estas aulas “de garantía social” o compensación externa están conce-

bidas ya, desde el estereotipo y la categorización del alumnado y “sobre ellos los profesionales -docentes, orientadores, otros técnicos- manejan discursos bastante organizados en torno a sus posibilidades, dificultades o diferencias, donde el origen desempeña un papel organizativo y explicativo explícito” (Franzé Mudano, Moscoso, Clavo Sánchez, 2011), que tratan de justificar la adopción de estas medidas y el traslado a estos dispositivos.

Así comienzan a operar los conceptos diseñados por la estructura tóxica del sistema: clasificar por capacidades, construir sentido en la división, repartir el trabajo (repartir los alumnos que exigen un mayor esfuerzo), categorizar. El estereotipo entra en juego y la legitimación de este tratamiento de la diversidad externalizante se basa en una “inclusión diferencial” y una “cultura de la pobreza” que promueven una educación deficitaria totalmente contraria al proyecto migratorio y material de las familias, que como hemos apuntado anteriormente, muchas veces traen consigo otros saberes o modos de acercarse al aprendizaje, que no siempre casan bien con los estilos educativos que se les imponen a los descendientes de inmigrados (modos de sentarse o prestar atención o incluso escribir, es decir, diferentes estrategias de interacción-participación).

Además, estos dispositivos tienen un aura condenatoria, ya que “el que entra se queda”. La prisa por ajustarles al nivel de clase, hace que a los alumnos que exigen un mayor esfuerzo (por las razones derivadas del proceso de integración, o consecuencia de la emigración de ellos o sus padres, que no siempre tienen que ver con dificultades lingüísticas, y pocas veces con dificultades de aprendizaje reales) se les acabe “colocando en COMPENSATORIA”, con el estigma que conlleva y las futuras consecuencias que esto tiene para la igualdad de oportunidades y la movilidad social ascendente. Estas son las directivas gubernamentales que de inicio ya advierten a los descendientes de que “en compensatoria hay un sitio para ellos”: “alumnos de incorporación tardía al sistema español”, “con deficiencias de formación anterior”(Franzé Mudano; et al, 2011), que va a señalar a los alumnos que provienen de otros entornos como los candidatos ideales para acceder a Compensatoria.

Al contrastar la discriminación a todos los niveles que sufren en este último (desde la discriminación legal que supone el principio de prioridad de los españoles para acceder a un puesto de trabajo hasta la discriminación salarial, pasando por lo que puede darse en las interacciones con compañeros, jefes y clientes)... Pedreño (Sociedades Etnofragmentadas, Universidad de Murcia, 2005) “podríamos estar asistiendo a la formación de un proletariado étnico, cuyos miembros no serían ya inmigrados extranjeros, sino españoles de origen inmigrado.

(Borrego G., 2011: p. 210).

2.1.4.2.3 Creando lugares de aprendizaje intercultural, continuidad educativa y mundo laboral

Entonces, ¿qué debemos hacer desde la educación para combatir la desigualdad de oportunidades? A lo largo de toda esta investigación han ido apareciendo, en los diferentes apartados del Marco teórico, algunas propuestas y direcciones a seguir. En el estudio *Biculturalismo y segundas generaciones*, algunos autores también desvelan las necesidades y pautas de transformación que pueden surgir teniendo la convivencia como modelo y observando cuáles son las aportaciones significativas que los descendientes traen al aula y que son una herramienta de aprendizaje para todo el alumnado, una herramienta para posicionarse y enfrentarse al mundo que vivimos hoy, que les ayudará a desarrollar una competencia fundamental, “la competencia humana”:

- La oportunidad de reflexionar sobre las posiciones de poder y privilegio, la búsqueda de la libertad, la composición del mundo actual y los procesos históricos, la brecha norte-sur, o la distribución de la riqueza.

La identidad y la pertenencia, que se encuentran íntimamente relacionadas, cobran sentido en el contexto de procesos históricos sociopolíticos, donde la memoria colectiva también depara en las posiciones de poder y privilegio, que a su vez tienen influencia en la negociación de las identidades y en la jerarquía de las diferencias (Ali, Sonn, 2010; Sujoldzic, 2009; Gualda Caballero E., 2011: p. 224).

- La oportunidad de reflexionar sobre la diversidad de saberes, los conocimientos de las civilizaciones ancestrales, las diferentes prácticas culturales o los distintos modos de aprendizaje, como son las prácticas comunitarias, ritos de paso o la experiencia de los mayores.

Otras formas de educación que benefician indirectamente a la carrera escolar de los hijos tienen que ver con costumbres o tradiciones familiares a través de las cuales estos aprenden a organizarse, a aprovechar las posibilidades del trabajo en equipo y a perseguir racionalmente objetivos concretos y realistas. Por ejemplo, la participación en asociaciones culturales, de vecinos o movimientos sociales, o la militancia en organizaciones sindicales, políticas o religiosas (García Borrego, 2011: p. 208).

- La oportunidad de reflexionar sobre el bilingüismo, la doble pertenencia, la convivencia de culturas, la experiencia de ser puente entre dos mundos, traductor de las culturas.

Mientras emplear una lengua internacional de cultura junto a la materna puede ser un sinónimo de modernidad o de profesionalidad altamente calificada, el bilingüismo de los inmigrantes se sitúa en las antípodas de esa percepción psicosocial. Por el contrario, connota el getho y la baja extracción social, en el mejor de los supuestos, cuando no lleva aparejados estigmas en forma de falta de cultura, intolerancia o hasta violencia (García Marcos, 2011: p. 65).

- La oportunidad de reflexionar sobre la identidad y la alteridad, la identificación y la pertenencia, el origen, la hibridez, la interculturalidad, el mestizaje y el pluriculturalismo.

Las consideraciones sobre la construcción de identidades múltiples e híbridas en los menores inmigrados se arraigan en esta idea de la fluidez o la porosidad, al mismo tiempo que en la creatividad e innovación de los adolescentes y jóvenes al crear sus propios significados de categorías étnicas y de fronteras nacionales, comportándose así como agentes activos de la construcción identitaria (Cara, 2010; Bretell y Nibs, 2009; Tsolidis y Pollard, 2009; Vermeij van Duijin, Baerveldt, 2009; Gualda Caballero E., 2011: p. 232).

La **identidad e identificación** son dinámicas y pueden ser construidas a lo largo de toda la vida, es un proceso fluido inmerso en el contexto de situaciones concretas. Se determina en torno a distintos puntos (cultural, estructural, social, adaptación de varias identidades...) que no tienen que estar en oposición, cambian, y a veces, algunas adquieren más relevancia que otras. Este es un proceso inherente al crecimiento humano de todos los individuos. En el caso de los descendientes de inmigrados, sin embargo, es más acusado. La sociedad les obliga, directa o indirectamente, a elegir entre todas sus **pertenencias**, produciéndose así el refuerzo del orgullo étnico y el rechazo a la sociedad de acogida como estrategia de defensa en respuesta a la discriminación; o la autodestrucción para la asimilación, debido a que la sociedad, hoy por hoy carece de definiciones más plurales de pertenencia.

En *Biculturalismo y segundas generaciones: Integración social, escuela y bilingüismo*, Estrella Gualda Caballero (2011), Gualda destaca los FACTORES DE INTEGRACIÓN-IDENTIFICACIÓN del estudio (HIJAI 2007; Gualda Caballero, 2010):

- Tener apoyo personal y social, amigos españoles.
- Escenarios de participación y confianza, acogida.
- Conocimiento y uso del idioma.
- Grado de oportunidades sociales y laborales o percepción de estas.
- Participación, pertenencia, aceptación.

En la escuela la **integración** depende de muchos factores, pero creemos firmemente que están muy relacionados con estos:

- Acciones específicas de reconocimiento de la diferencia y necesidades distintas.
- Intervención social y gestión de la convivencia con la participación de las diferentes comunidades étnicas.
- Regulación del sistema educativo para la inserción laboral y la no discriminación.
- Publicitar la promoción social a través de la educación y la visibilidad de referentes propios.
- Ajustar expectativas y realidad con políticas de acción afirmativa.
- Políticas públicas que presten los servicios que la diferencia requiere, sobre todo en zonas de alta inmigración, no olvidarse de estos centros que además dependen de lo público.

Factores que sin duda pueden trabajarse desde las escuelas. Sin embargo, a pesar de que se lanzan programas de corte multicultural (más que intercultural) que pretenden reformar la convivencia, no existen en el sistema educativo las herramientas necesarias para hacerlos efectivos (formación del profesorado, reestructuración de los contenidos del currículo, aplicación transversal y continuada, inserción de profesionales pertenecientes a las diferentes comunidades étnicas, evaluación de las propuestas). En una sociedad como la española que no está tan etnificada social, política y culturalmente como otras donde la fortaleza étnica parece haber mostrado efectos positivos en la integración de sus inmigrantes (Lam y Smith, 2009; Gualda Caballero, 2011), es de gran interés conocer cómo está afectando un conjunto de políticas interculturales que se desarrollan en la institución educativa a los sentimientos de pertenencia (Gualda Caballero E., 2011).

Muchos de estos modelos teóricos de integración social han fracasado: hemos visto que la asimilación y consiguientemente, la asimilación educativa, no promueven la movilidad social ascendente, sino que más bien favorece el abandono escolar. Este modelo ha sido descartado ya por los países de mayor afluencia migratoria, ya que la asimilación y consecuente aculturación dependen sobre todo del capital cultural y económico de los padres, y estas circunstancias borran esta percepción étnica de la inmigración, sustituyéndola por una división de clase, donde los más vulnerables de los descendientes siguen quedando inmersos en la desigualdad de oportunidades.

También hemos visto que el **pluralismo cultural o multiculturalista**, aunque supone una mejora, también ha fracasado, porque al final deviene en un concepto separatista que promueve el conocimiento, pero no la interacción entre culturas-. En educación su éxito debe pasar por propuestas formativas en competencias interculturales que entiendan la convivencia entre culturas como un proceso multidireccional que las relaciona unas con otras. Tal y como se está desarrollando, el multiculturalismo, no es efectivo. “Esta aplicación de lo intercultural ha sido presentada en ocasiones de forma puntual, e incluso folklórica, en actividades y eventos donde se reproducen fórmulas reconstruidas de las culturas de origen, pero no de forma más reflexiva y contextualizada en los currículos escolares” (Franze, 2008). Otros estudios como el de Stanley (2005), nos indican que dichos dispositivos no dan resultados significativos de un cambio en el comportamiento o las actitudes hacia la diversidad (Arjona, Checa, Pardo, García-Arjona, 2011).

Actualmente, los teóricos hablan de un modelo de integración basado en la **asimilación segmentada**, en la que los descendientes deciden a qué procesos deben asimilarse y cuáles deciden descartar, tanto de la cultura de origen como de la de acogida, otorgando importancia a los procesos individuales de integración -dependiendo de los individuos, de los contextos y grados-, y no como un todo homogéneo. Es evidente que esta nueva teoría otorga gran importancia al individuo y su autointegración (palabra que utilizan los miembros de la Comunidad Negra de España para definir su propio proceso de adaptación y que me parece más “real”, que esta asimilación segmentada, que no deja de evocar a la fracasada asimilación). Sin embargo, no debemos olvidarnos que para la convivencia social y para la educación como constructo colectivo, los procesos comunitarios son importantes. Por ello me inclino más por el desarrollo de “un Estado Social fuerte que promueva la solidaridad institucionalizada” (García Borrego, 2011), la igualdad de oportunidades por derecho y unos valores comunes. Los derechos humanos y una educación intercultural que reconozca las diversidades y la multiplicidad identitaria, refuerzan está a través de la visibilidad de género, clase, identidad sexual,

capacidades diferentes y etnia. En definitiva, una educación crítica que promueva la transformación y el cambio para una mayor igualdad social, pero en toda su diversidad.

Según el *Instituto Nacional de Estadística* en 2009 la cifra de nacidos, de al menos padre o madre extranjera en España, era de 119.721 (2011). Cada vez son más, y si eso lo unimos al aumento de la población de origen migrante más joven, las reagrupaciones y el crecimiento de los descendientes nacidos en España -que a su vez también tendrán, probablemente, hijos aquí-, todas estas cuestiones se hacen inminentemente necesarias.

(...) los autores concluyen que la formación pierde su relevancia como instrumento básico para escapar de la pobreza y la exclusión, ya que las estructuras educativas no responden a un intercambio bilateral de patrones culturales, sino a modelos asimilacionistas, que no permiten publicar otros modelos de movilidad social ascendente a través de la educación.

(Arjona A., Checa F., Belmonte T., 2011: p. 12).

2.1.4.3 LOS BUENOS PROFESORES

¿Por lo tanto, qué hacer? ¿Qué nos cuentan “los buenos profesores” al respecto? ¿Qué pistas nos dan para afrontar una realidad multicultural? ¿Cuáles son las teorías educativas que nos resuelven dichas dudas y nos permiten avanzar hacia una política educativa transcultural?

Hace décadas que W.E.B. Du Bois reconocía estas corrientes de pensamiento, ya que argumentaba que la educación afroamericana debería estar dirigida a desarrollar el poder latente de los estudiantes. Dichos estudiantes, continuaba Du Bois, se convertirían en gente de “poder de pensamiento”, en definitiva, en “gente que supiese hacia dónde tiende la ajada civilización y lo que ello significa” (DuBois, 1973). Así fortalecidos y actuando entre ellos de forma solidaria, estos estudiantes negros -cualquiera que fuese su grado de impotencia- adquirirían la preparación necesaria para resistir tanto política como social y económicamente. El estudioso afroamericano Cornel West (1993) se suma a la línea temática de DuBois manteniendo que los educadores deben desarrollar el poder de discernimiento entre los estudiantes oprimidos (Kincheloe y Steimberg, 1999).

Es importante por tanto, desde un punto de vista teórico, incidir sobre estos puntos:

- 1- Reconocimiento en la educación de los prejuicios de clase.
- 2- La apreciación de los efectos de la polarización de la riqueza.
- 3- La articulación de una visión política.
- 4- El desarrollo y el conocimiento que se requieren para escapar de la pobreza.
- 5- Conciencia de los riesgos y posibilidades de ejercer una oposición.
- 6- Énfasis en la capacidad de los pobres para organizarse.

Los **multiculturalistas teóricos** advierten también de la necesidad de generar en nuestros alumnos una “mentalidad de oposición” frente al bloque de poder, hacerles conscientes de las desigualdades para superarlas. Mas allá del multiculturalismo, habría que dirigirse hacia esta interculturalidad de las diversidades, y generar proyectos de transformación social en los que también se impliquen los estudiante. Sin embargo, generar una “mentalidad de oposición” y una “conciencia crítica” es el primer paso para elaborar una Educación Artística Contemporánea de calidad que interactúe con la etnoeducación como herramienta y el activismo como contenido, generando un proceso efectivo de cambio para los afrodescendientes. Para ello también será necesario migrar del lo formal a lo no formal y a la inversa.

La antigua definición de inteligencia habría sido así desestimada y se habrían acomodado nuevas formas de ver las cosas a través de la exposición a diversas expresiones de inteligencia. El multiculturalismo teórico podría haber alertado a los profesores del abandono de los estudios por parte de alumnos con talento, no blancos y jóvenes económicamente desfavorecidos, principalmente. Haciéndose eco de esas inquietudes, los profesores acomodarían de acuerdo con las pautas del multiculturalismo teórico las expresiones no tradicionales de inteligencia que los liberarían de las definiciones de privilegio, raza y prejuicios de clase que estuviesen en uso con ánimo de excluir los procedimientos cognitivos que amenazaran los códigos oficiales (...) Aprender a obedecer las normas y a respetar la autoridad es a menudo más importante que el aprendizaje académico (...) las dinámicas del control social siempre tienen un carácter contestatario y conflictivo; los estudiantes que desarrollan una personalidad de oposición no permiten que la escuela ni nadie les controle. La personalidad que adquieren los estudiantes está directamente afectada por la dinámica de esta cotidiana lucha por el control...

(Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. p. 74-75).

Para desarrollar esta MENTALIDAD DE OPOSICIÓN presentamos las principales **influencias teóricas** que nos han llevado a realizar este estudio, y que combinadas con las principales teorías y autores en los que se basa esta investigación, dentro del campo de la Educación Artística Contemporánea, serán los que nos ayuden a establecer las pautas que aborden el cambio en el MARCO PRÁCTICO o PROYECTO. A ellas se suman las aportaciones que el arte y la cultura visual, junto a esta conciencia social activista, para que vengan a desembocar en un empoderamiento de la comunidad afrodescendiente en España. En las páginas siguientes aparecen algunas de las iniciativas transformadoras relacionadas con la etnoeducación que más nos han influenciado, y que representan también algunos de los principales hitos en cuanto a la obtención de mejoras educativas para los afrodescendientes:

- **Griots africanos:** En África los griots o jeli (djeli o djéli en francés), cuentan historias que curan el alma, entre la realidad y lo imaginado entretejen relatos que cuidan de su pueblo y enseñan a valorar la vida, la familia y la comunidad y el medio en el que viven. La palabra tiene el poder de sanar y la docencia es una virtud que hace que los griots merezcan el mayor de los respetos.
- **Movimiento de Lucha por los Derechos Civiles:** Martin Luther King, Malcolm X, Rosa Parks, Amiri Baraka, Huey Newton y los Panteras Negras... A ellas se suman multitud de personas anónimas. Se trata de todas aquellas personas que un día lucharon por la igualdad y libertad humanas, de sus logros emancipadores disfrutamos hoy, aunque aún haya un largo camino por recorrer.
- **Educadores-activistas negros:** W.E.B du Bois, Susie King Taylor, Robert Russa Moton, Mary McLeod Bethune, Marva Delores Collins, Mae Carol Jemison, Carter G. Woodson, Booker T. Washington... entre otros. Educadores de todo el mundo que algún día lucharon por la igualdad racial y de oportunidades entre sus alumnos.
- **Negra en España y afroespañolización:** La lucha por la igualdad de multitud de afroespañoles y descendientes africanos desde que el mundo es mundo, desde los descendientes de fenicios y cartagineses, los moriscos y mudéjares o personajes como Juan de Pareja, al trabajo del Movimiento Panafricanista, Asociación Panteras Negras-Freedom Fighters-Templo Afro, o asociaciones como Fundación Vida GEV, Centro Panafricano, África Activa, Cooperativa Cal África Moving, Etane, Afrohispanos o Movimiento contra la Intolerancia. E igualmente multitud de personas anónimas que constituyen esta comunidad y que siguen trabajando por su progreso en la actualidad. Todas las Comunidades Étnicas que trabajan por el desarrollo humano.

- **Etnoeducación Latinoamericana y empoderamiento de los pueblos indígenas:** La etnoeducación ha sido consagrada en la Constitución Política Colombiana de 1991 en la Ley 70 de 1993 y en la Ley 115 de 1994, junto con los Decretos Reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998. El Estado reconoce de esta forma el carácter multiétnico y pluricultural del país, superando el viejo esquema educativo integracionista -homogeneizador en relación con los grupos étnicos y la diversidad cultural- que busca superar el desconocimiento del aporte significativo de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad en lo material, cultural y político, así como la escasa retribución del país a estos en términos de reconocimiento y valoración como etnia. El objetivo es romper con la invisibilidad política, social y económica, así como el desbalance en la inversión social y en recursos productivos para su sostenimiento y desarrollo.

En esta Constitución el concepto de etnoeducación es considerado dentro de los principios y derechos fundamentales de los individuos y de la sociedad. Varios artículos se refieren a la diversidad étnica y cultural:

- El reconocimiento y proyección de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (Art.7).

- Oficialización de las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus respectivos territorios y obligatoriedad de una enseñanza bilingüe (Art.10).

- La consideración de la cultura en sus distintas manifestaciones como fundamento de la nacionalidad y la necesidad de su investigación, desarrollo y divulgación (Art. 70).

- El artículo 68 establece que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad.

- El artículo 55 transitorio trata sobre “protección de la identidad cultural y derechos de las comunidades negras”. La Ley 70 de 1993 reglamenta el artículo 55 transitorio de la Constitución Política, que protege la identidad cultural y derechos de las Comunidades Negras, crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

El caso de Colombia sirve como precursor en Latinoamérica, a instancia de Paulo Freire y la lucha de los Diferentes Municipios Indígenas por su independencia, y de modelo educativo para el desarrollo de la etnoeducación como concepto y hecho. En este sentido, los países latinoamericanos están a años luz de desarrollo en relación con España en la implantación de estrategias y programas dirigidos a las Comunidades Étnicas.

- **Cátedra de Estudios Afroamericanos en EE.UU:** Cornel West, June Jordan, Angela Davis, entre otros, así como sus homólogos en Reino Unido y otras partes del mundo. Son precursores del estudio, investigación y desarrollo de la Cultura Africana y Afrodescendiente desde la educación, especialmente desde el ámbito universitario y siempre con una perspectiva política que también abarca las luchas de género y clase social.

- **Crítica Cultural:** Aimé Césaire, Frantz Fanon, James Baldwin, bell Hooks... Se trata de escritores y creadores de opinión. Aunque aquí solo nombro algunos, podemos decir que desde esta óptica del compromiso muchos autores, entre los que se encuentran, abolicionistas, políticos independentistas africanos, activistas por los Derechos Humanos, filósofos y escritores, científicos, artistas y en la actualidad incluso periodistas, contutulianos o presentadores de televisión, han ido construyendo una corriente educativa dirigida a concienciar al mundo de la importancia del legado africano.

• **Haki Madhubuti y otros precursores de escuelas especializadas en el empoderamiento de las Comunidades Étnicas:** El nombre Haki significa “justo “ o “justicia “ y Madhubuti significa “preciso, exacto y confiable “. Ambos nombres se derivan de la lengua swahili. Cambió su nombre en 1974. Obtuvo una Maestría en Bellas Artes en el Taller de Escritores de la Universidad de Iowa. Madhubuti es un importante contribuyente a la tradición literaria Negra, en particular, a través de su temprana asociación con el Movimiento Negro de las Artes a partir de mediados de los años 60, que ha tenido una influencia duradera e importante, incluso hoy en día. Es un defensor de las instituciones negras independientes. Además de co-fundar una editorial, también es co-fundador del Institute of Positive Education/New Concept Development Center (1969) y co-fundador de “Betty Shabazz International Charter School” (1998) en Chicago. En diciembre de 1967, Haki R. Madhubuti se reunió con Carolyn Rodgers y Johari Amini en el sótano de un apartamento de South Side para fundar Prensa del Tercer Mundo, una salida a la literatura afroamericana. Para el año 2007 aquella empresa había prosperado hasta convertirse en una instalación multimillonaria.

• **Fertilizaciones Cruzadas de Quincy Troupe:** Entendemos por fertilización cruzada: 1. (en zoología) unión de gametos de diferentes especies o variedades para formar híbridos. 2. (en botánica) fertilización de la flor de una planta con el polen de otra diferente, lo contrario de la autofertilización (Salvat, 2003). Esta es la definición científica del concepto que aplicada a las ciencias sociales y las prácticas artísticas hace referencia a la hibridez, el mestizaje, la transculturalidad o transversalidad y la fusión de disciplinas, ingredientes que al poeta Quincy Troupe le sirve para generar conocimiento como poeta, artista performance, editor, biógrafo, educador... Y en su día, jugador de baloncesto.

• **Museos de la Cultura Afro:** Studio Museum in Harlem, Mocada Museum, Schomburg Center, Smithsonian, Museo del Barrio... Existen infinidad de museos de la Cultura Africana y de la Expresión Artística Africana Contemporánea, tanto en América, Europa y África, que aún son desconocidos para muchos, y que su fundación y desarrollo siempre se ha sustentado sobre una base social.

• **Artistas afrodescendientes:** Percival Everet, Toni Morrison, Adrian Piper, Spike Lee, Kara Walker, Yinka Shonibare, Hank Willis Thomas, Tony Peralta, Renee Cox, Abdoulaye Konate, Fathima Tugger, Fred Wilson o George Osodi, Patrice Naiambana... Son una muestra entre los muy numerosos artistas reconocidos y no reconocidos, que representan la vanguardia artística afrodescendiente. Ellos son artífices de prácticas estéticas decoloniales que constituyen mi inspiración a la hora de transformar lo social a través de la docencia.

Después de conocer todas estas premisas de las cuales nos advierte la etnoeducación, estudiaremos como podemos abordarlas desde la puesta en práctica del activismo.

Un hombre que no sabe decir dónde la lluvia le golpeó, no sabrá decir dónde su cuerpo está seco.

(Achebe Ch., en Bargna, 2009).



2.2 ARTIVISMO

2.2.1 REPRESENTACIÓN DE PERSONAS AFRO EN LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO Y OTROS MEDIOS EDUCATIVOS

LA MALA EDUCACIÓN

En este tema vamos a trabajar sobre el concepto de currículo eurocentrista e idiosincrasia blanca, cómo opera y cómo limita el desarrollo educativo de los alumnos de distinto origen. También de referentes afro y sus aportaciones, todas aquellas que debieran integrarse en el currículo, formal y no formal, por una educación capaz de afrontar la realidad del mundo en que vivimos, de calidad y para todos nuestros alumnos y alumnas... que favorezca la convivencia en todos aquellos lugares donde el aprendizaje sucede, especialmente a partir de las imágenes y la cultura visual.

Una cabeza sola no puede contener toda la sabiduría.

Proverbio Masaai.

Hay historias legendarias jamás verificadas que perviven en el recuerdo común y existen relatos verídicos que rara vez encuentran su lugar en la historia de un país, la que se narra y se enseña a los escolares, la que se transmite y difunde en los medios de comunicación, aquella que con naturalidad acaba incorporada a la conciencia nacional y a la memoria de una población. ¿Dónde encontramos que España ha sido la nación europea que con más continuidad ha sostenido en el último milenio esa institución peculiar que responde al nombre de esclavitud?

Portada: NIÑO SOÑANDO SER ASTRONAUTA

Autor desconocido. Getty Vintage, 80's.

Recuperado:

<https://www.facebook.com/VintageBlackGlamour?fref=ts>

No es en los manuales escolares, en las síntesis destinadas al gran público, en las enciclopedias de consulta. En el lugar donde se explica el asunto, en el libro de Historia Universal del ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria, suele describirse de forma escueta la trata de africanos y la esclavitud en el Nuevo Mundo cuando se alude a las colonizaciones europeas y al “comercio triangular”; vuelve a aparecer a propósito de la Guerra de Secesión de los Estados Unidos, quizá también al comentarse el reparto de África de 1885. Siempre es la historia de otros. De las diversas formas de afrontar el pasado, la relación más frecuente con un pasado incómodo consiste en ignorarlo si se puede, en modificarlo si se deja, en reducirlo a la menor expresión y significado si no hay más remedio que mencionarlo.

(Piqueras J. M., 2011: p. p. 11-12).

2.2.1.1 LA FALSA SUPREMACÍA RACIAL Y LA DIFUNDIDA IDIOSINCRASIA BLANCA

Para enfrentarnos a este tema debemos, ante todo, comenzar con la definición de **idiosincrasia blanca (Fig. 1)**. ¿Qué es esto? ¿Y cómo afecta a las personas de distinto origen, especialmente en su vida educativa? Si buscamos en el diccionario u enciclopedia **idiosincrasia** encontraremos una definición similar a la siguiente, mejor o menor complementada dependiendo de la calidad del mismo:

Idiosincrasia: índice del temperamento y carácter de cada individuo, por la cual se distingue de los demás. (Enciclopedia Salvat, 2003).

Si nos referimos a un conjunto de personas, al conjunto de la sociedad y le asociamos el adjetivo blanca, tenemos como resultado una serie de cualidades comunes a un grupo de individuos a través de las cuales se les identifica y distingue de los demás. Dicha idiosincrasia puede establecerse como una pauta dominante dentro de un grupo y sociedad, aunque no todos los individuos de dicha sociedad compartan estos mismos ideales. Esta identidad, al ser asumida por el grupo de poder es impuesta a los otros, que ven condicionadas gran parte de sus acciones por esta idiosincrasia, que se presenta como multitudinariamente aceptada. La idiosincrasia blanca funciona como **norma invisible** y frecuentemente se crea por oposición a otras idiosincrasias o estilos de vida, sin que por ello sean diametralmente opuestos; se crea por oposición “al otro”, al que se sale de la pauta marcada; y niega las hibridaciones culturales existentes. Como se puede observar, muchas personas tienen que convivir con dichas normas sin que por ello se sientan identificadas o representadas por esta, e incluso sintiéndose representantes de **otras idiosincrasias** no contenidas dentro de la idiosincrasia dominante. A pesar de ello, sus acciones, desarrollo y elecciones de vida, van a verse determinadas por esta norma imperante.

En Occidente, podemos decir que la ley imperante es la de la idiosincrasia blanca. Otro tipo de idiosincrasias pueden tener lugar, pero se ven continuamente relegadas por la actitud intolerante y dominadora de la primera. Llamamos idiosincrasia blanca al conjunto de ideas asociadas al pensamiento occidental, que tiende a ser homogéneamente blanco, es decir, legitimado, representado y construido por personas de raza blanca, o otras personas que el mundo blanco asume como propios invisibilizando su procedencia de distinto origen. Reproduce, autoriza y desarrolla sus paradigmas, sus formas de ver el mundo, su sentido de la justicia, sus valores, su concepto de lo bueno y lo malo. Y todo esto es determinado por aquellos miembros de raza blanca posicionados en el **bloque de poder**, a excepción de algunos miembros de otras razas a los que se les permite acceder a dicho estatus, siempre y cuando se comprometan con dicha filosofía, aunque vaya en contra de sus propios intereses e ideales o los de su comunidad.

Este tipo de pensamiento tiende a ser monolítico e invisibiliza las aportaciones de todos aquellos colectivos que, aunque inmersos en la cultura occidental, manifiestan opiniones contrarias y narrativas al margen. Este bloque de contracultura suele estar representado por las mujeres, los representantes de aquellas narrativas no occidentales, las comunidades étnicas minoritarias (cada vez, en suma, menos minoritarias), colectivos en riesgo de exclusión social y algunos hombres comprometidos y en oposición al bloque de poder.

La idiosincrasia blanca opera como si los únicos parámetros para regir el mundo fuesen los pertenecientes al bloque de poder, fundamentalmente, blanco, patriarcal de clase media-alta o alta. Lo que no descarta que otros colectivos adopten la idiosincrasia blanca como ideología, sin ser plenamente conscientes de los efectos negativos que pudiera suponer para ellos mismos la adecuación a dicho sistema que no vela por su representatividad. Esta alienación dominadora hace que se instituya como una metanarrativa omnipresente y autopromocionada por el poder capitalista-conservador, que ha sido el punto de partida para la construcción de nuestro mundo contemporáneo.

Fig. 1: IDIOSINCRASIA BLANCA E IDENTIDAD NEGRA
Kruger B., Mary Boone Gallery, New York, 2007.
Sin título: (Skin Tight/Skin Tone/Under the Skin/Skin Deep/Thin Skin).
Recuperado: <http://goo.gl/blpe2W>



En las Antillas, el joven negro, que en la escuela no deja de repetir “nuestros ancestros, los galos” se identifica con el explorador, el civilizador, el blanco que lleva la verdad a los salvajes, una verdad toda blanca.

(Fanon F., 2009: p. 136).

2.2.1.1.1 Educación para el empobrecimiento: el elitismo de clase en clase

Diariamente somos adoctrinados en el sentido de que las antiguas naciones comunistas del Este europeo y las sociedades tercermundistas de África, Asia, Latinoamérica, a diferencia de las sociedades occidentales, se encuentran agobiadas por la pobreza y por los problemas sociales que de ella se derivan. De hecho países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá, Australia o Nueva Zelanda utilizan constantemente su pericia para resolver los problemas de otras naciones menos desarrolladas. En este currículum está implícitamente incluida la noción de que las sociedades occidentales son

***metanarrativa, gran relato, metarelatos, macrorelatos, macronarración:** conjunto de relatos omitidos por los que ostentan el poder. ***metanarrativa visual:** conjunto de relatos emitidos por los que ostentan el poder a través del lenguaje visual. ***micronarrativa:** conjunto de relatos emitidos por los grupos oprimidos por el poder. ***micronarrativa visual:** conjunto de relatos emitidos por los grupos oprimidos por el poder a través del lenguaje visual (Acaso, 2007). ***no-docente y no-estudiante:** términos desarrollados en los libros “El proyecto Facebook y la posuniversidad” y “Edupunk aplicado” con el objetivo de desestabilizar las figuras del docente y del estudiante por Alejandro Piscitelli, Ivan Adaime, Ines Binder (Acaso, 2013).

esencialmente naciones blancas con un predominio de la clase media. Naciones que están pobladas por hombres blancos deseosos de progresar y que, además, están considerados como los más inteligentes y trabajadores del mundo. Su principal preocupación consiste en labrarse una vida próspera para sí mismos y para su familia; un objetivo que va en beneficio de todos los habitantes del planeta... cuando estos se dedican a tareas moralmente censurables, como la esclavitud, la conquista de pueblos indígenas y la colonización y urbanización política y económica. Estas actividades son muchas veces presentadas sin ambigüedad alguna como acciones heroicas de “progreso” que aportan honor y riqueza a la madre patria. Los aspectos brutales de estas prácticas, en ocasiones verdaderos genocidios, son con sospechosa frecuencia pasados por alto. Los estudiantes y los ciudadanos expuestos a una pedagogía de fortalecimiento adquieren la facultad de sacar a luz aspectos del currículum de los prejuicios de clase, que operan a diario en nuestra vida (Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. 166).

Actualmente, dado que vivimos en una sociedad multicultural (la interculturalidad todavía está en proceso, dado que se producen interacciones pero existen desiguales condiciones), y esto es una realidad, debemos ofrecer a nuestros alumnos o **no-estudiantes*** un currículo multicultural (es decir, un currículo en el que las aportaciones a la cultura y la historia global del mundo de las diferentes comunidades étnicas estén presentes). Independientemente de la asignatura o tipo de docencia que estemos impartiendo, independientemente del contexto, tenemos la obligación de ser multiculturalmente didácticos. Si queremos hacer justicia a la configuración real del mundo, no podemos ofrecerles a nuestros no-estudiantes, la visión irreal que la idiosincrasia blanca a perpetuado, ya que no estaríamos mostrando nada más que una mentira, una sola muestra, un solo rostro. La historia de la Humanidad nunca estará completa hasta que no se tengan en cuenta las numerosas aportaciones de las diferentes comunidades étnicas al desarrollo de la Humanidad, de la misma forma que si solo contamos con la versión masculina de la Historia, solo obtendremos la mitad de la historia. La experiencia humana se constituye a través de las diferentes realidades vivenciales de toda condición. Citando a Tolstói diremos que la Historia no es más que un número infinito de acciones infinitesimales, y atendiendo a Tagore, que no hay más que una historia, la historia del ser humano y todas las historias nacionales son capítulos de la mayor. Si leemos a Jane Austen, nos daremos cuenta de que gran parte de ella debe ser pura invención. Pensadores de toda condición y procedencia se muestran de acuerdo en que la Historia y el devenir del mundo solo son representativos en su plena diversidad. ¿Y cómo afecta la idiosincrasia blanca a la historia educativa de nuestros no-estudiantes?

La cuestión de la idiosincrasia blanca en el ámbito educativo es de vital importancia, ya que como ocurre con las restantes instituciones sociales está impregnada de la misma ideología dominadora imperante en el conjunto de la sociedad. Por lo tanto, podemos decir que la estructura educativa no está libre de ser permeable a los valores de dicha idiosincrasia. Pero como hemos visto, si queremos posicionarnos como profesionales autocríticos y responsables, consecuentes con la sociedad en la que ejercemos nuestra profesión, deberemos ofrecer alternativas de pensamiento y presentar narrativas al margen para “educar en el más amplio sentido de la palabra” a nuestros estudiantes, desarrollando estrategias eficaces y mostrándoles las herramientas que les permitan enfrentarse al mundo que hoy vivimos.

Las esferas académicas están empapadas de idiosincrasia blanca y esto puede percibirse en las relaciones interpersonales que se establecen en el campo educativo, en la actividad disciplinaria, en la clasificación de los estudiantes, en la producción de conocimiento, en sus políticas institucionales, en el valor que se da a determinados contenidos. Por otro lado, a nivel individual, las personas que componen dicha estructura educativa, también son víctimas -por lo general- de esta misma ideología imperante, por lo que de forma inconsciente tienden a reproducirla y otorgarle el valor de lo frecuente y consensuado, a menos que se instituyan como individuos críticos y desarrollen una cultura de oposición o debate consciente.

Muchos profesores desconocen por completo la realidad de sus estudiantes, especialmente la de aquellos pertenecientes a diferentes comunidades étnicas de la suya propia. Continúan sin comprender a sus alumnos negros, y por otro lado, tampoco tratan de saber más, de aprender sobre aquellas culturas a las que pertenecen sus alumnos. Otros no saben como buscar esta información, por lo que desaprovechan esta gran oportunidad que les ofrece la convivencia con otras visiones de la historia única. Los estudiantes también pueden enseñarnos, el aprendizaje puede ser bi-direccional, puede empoderar al alumnado y facilitar su madurez

a la vez que enriquece el aula con todas estas aportaciones diversas. Los alumnos pueden ser no-alumnos y el profesor puede ser un no-docente y todo el ecosistema educativo puede nutrirse del aprendizaje multidireccional, integrando al resto de los individuos que forman la comunidad educativa, para tratar de entender otras experiencias. Si no sabemos cómo afrontar la multiculturalidad, dejemos que nuestros no-estudiantes nos enseñen.

Muchos alumnos de distinto origen, al no encontrar el sentido ni la relación de los contenidos con el transcurrir de sus propias vidas, tienden a irse apartando de los estudios y no tratan de reivindicar una mayor presencia de referentes que les sean propios, de sus micronarrativas o de las situaciones de racismo que sufren u observan tanto fuera como dentro de las aulas. Y acaban por rendirse, esconderse, invisibilizarse a sí mismos y sus problemáticas, reflejo de la actitud que observan en los otros hacia lo que les afecta. Se le quita importancia al asunto y se trata de evitar la confrontación, el dialogo es un tabú, que se piensa generador de conflictos y la no intervención ante los abusos, es sinónimo de omisión para la desaparición. Es decir, si no afrontamos el conflicto del racismo y la desigualdad en el aula, habrá desaparecido, ya que realmente carece de importancia, por lo que los alumnos de distinto origen, llegan a una terrible conclusión para su autoestima: mis problemas no tienen importancia, o aún peor, o yo no soy lo suficientemente importante.

Como hemos visto en el capítulo anterior, a veces, nuestros estudiantes de distinto origen se ven obligados a decidir entre abandonar los valores de su grupo racial o étnico y prosperar en la estructura social y educativa (no porque los valores de dicho grupo sean erróneos, sino porque dichos valores son permanentemente evaluados y negados por dicha estructura), siendo acusados de disidentes por el resto de los miembros de su grupo; o a abandonar los estudios al determinar que son malos alumnos, no aptos para el estudio, ya que siempre eligen las respuestas incorrectas (aquellas que el grupo blanco de poder determina como no correctas)(Kincheloe y Steimberg, 1999). Es frecuente también, que aunque dicha mentalidad se deriva de la mentalidad distópica de la idiosincrasia blanca, esta concepción divisoria -la experiencia blanca- no se conceptualiza, no al menos como una cuestión étnica y socialmente dominante que condiciona el resto de experiencias. La idiosincrasia blanca no es consciente de su propia etnicidad o hace como que no lo es. No se piensa, no se analiza, no favorece el surgimiento de una mentalidad de oposición, una revisión de las características que la conforman. En las aulas tampoco, así que no se empodera al alumnado en este sentido, ni al alumnado blanco ni al que no lo es. Al no abordar el tema del racismo por considerarlo como un “tema peligroso” que pudiera generar enfrentamiento, se insensibiliza a los alumnos sobre dicha situación, provocando situaciones de vulnerabilidad tanto para los niñ@s que lo sufren (que se sienten excluidos y desamparados), como para los que lo reproducen (que terminan por ver esta actitud como tolerada y correcta, ya que no ha sido censurada por un adulto).

Es habitual que los docentes pasen por alto aquellos insultos de tipo racial, equiparándolos a cualquier otro tipo de conflicto entre chavales, cuando estos conllevan una serie de implicaciones psicológicas y vivenciales mucho mayores, ya que el negro que crece en una sociedad de blancos va a ver cuestionada su identidad a lo largo de toda su vida, identidad de la cual no puede desprenderse y de la que no tendría porque avergonzarse si en las aulas se educa en igualdad y autoestima, así como en sus hogares. Pero esto no es siempre así. Los estudiantes que provienen de distinto origen, de culturas en las que la resolución de problemas cognitivos o prácticos se aborda de manera diferente, son los primeros en ver sus respuestas censuradas. Traen consigo otras formas de producir conocimiento, otras pautas para enfrentarse a la realidad, pero quién determina lo que es lógico y qué es razonable, inteligente o acertado. Las respuestas correctas pueden variar dependiendo de cómo abordemos una cuestión, pero la forma en que la cultura blanca mide las respuestas de sus alumnos es siempre la misma, a través de la idiosincrasia blanca, aunque el mundo en que vivamos no sea blanco. Asistimos en las aulas a la confrontación entre “conocimiento legitimado” y “otro tipo de conocimiento”. Sin embargo, este tipo de desigualdades, de vulneración de los derechos sociales y culturales de los individuos, no se trabajan en el aula. El racismo y otros modos de opresión están vetados en los contenidos y si los libros de texto abordan el tema, es de manera superficial y teórica, nunca basándose en la experiencia real de los alumnos.

En las guías curriculares, libros de texto, y otros materiales relativos a las ciencias sociales, uno se las ve y se las desea para encontrar en los temas sobre la raza, la clase social o el género, algo que haga referencia a conflictos sociales, a injusticia social o a una opresión de índole estructural. Los temas dominantes en estos materiales docentes generalmente preconizan la armonía social y el consenso cultural: todo el mundo se lleva bien, las decisiones se toman por el bien de todos y no hay nadie que disienta. Incluso los textos de sociología que hacen referencia a asuntos controvertidos suprimen los conflictos sociales y las relaciones de poder desiguales que los promueven (Kincheloe y Steimberg, 1999: p. 116).

Como comenta el padre de un niño afrocanadiense en el libro *Arte, Educación y Diversidad Cultural*, de F. G. Chalmers, 2003, educación multicultural no significa otra cosa que ejercicio de las relaciones humanas, pero de las desigualdades culturales no se habla en el currículo. Cabe preguntarse entonces: ¿De dónde viene el conocimiento, quién lo certifica y cuáles son las implicaciones y responsabilidades políticas que ello conlleva? ¿Quién genera los currículos, a qué intereses sirven estos? Es necesaria una toma de conciencia a través de la memoria y es necesario ofrecer a nuestros estudiantes las herramientas necesarias para enfrentarse a un mundo desigual.

En África cuando un anciano muere, una biblioteca arde.

(Hampatebá A., 2010).

2.2.1.1.2 Toma de conciencia a través de la Memoria: las hamburguesas son étnicas y los egipcios negros

La pedagogía de la IDIOSINCRASIA BLANCA, produjo, produce y seguirá produciendo una SUBHISTORIA (deformada por el eurocentrismo), fundamentada en el desmantelamiento de la HISTORIA REAL DE LA HUMANIDAD (es decir, aquella que narra los hechos tal y como sabemos que ocurrieron sin tratar de favorecer o deslegitimar a una comunidad étnica u otro por el mismo hecho de pertenecer o no a ella u justificar el sometimiento del otro y la apropiación de su riqueza), especializada en el encubrimiento de los hechos.

A lo largo del Antiguo y Nuevo Mundo es crucificada África, su brazo derecho miente sobre mi patria, su izquierdo echa sombras a la orilla de América (Senghor L. S., 1995).

Esta “subhistoria” reproduce únicamente aquellos conocimientos que le son favorables al tipo de hombre blanco, que son favorables al bloque de poder, y si no es así, se cambiará la narración de los acontecimientos para que así sea. Podemos hablar de algunos datos que “La Historia” ha invisibilizado y omitido sobre los logros de la Comunidad Negra, sus aportaciones a la cultura global del mundo. Como el singular emblematización del Antiguo Egipto (Cheik Anta Diop en Naciones negras y cultura, 2012), la apropiación del comienzo de la civilización y la difusión de sus saberes, innovaciones en el campo de la escritura, la medicina, la arquitectura, la matemática, la política, la agricultura, la astronomía o la religión. Aportaciones que fueron asumidas por la Cultura Blanca Europea y que ya los autores clásicos como Herodoto consideraron propias de la Cultura Negro-Egipcia. Más tarde, los arqueólogos gastaron sudor y tinta en su infructuoso empeño por demostrar la herencia blanca de Egipto. No podemos olvidarnos del desarrollo histórico, científico y cultural de numerosos referentes negros que idearon avances tan necesarios como las transfusiones sanguíneas, el cálculo de computadora más rápido del mundo, los filamentos de bombilla, el crece pelo, los semáforos, la reducción de la agresividad en los tratamientos con quimioterapia y tantos otros. Sus aportaciones han sido invisibilizadas o blanqueadas, como ocurrió con el Antiguo Egipto y otras civilizaciones originalmente africanas que se sucedieron. Podemos observar que la misma situación se reproduce en el caso de figuras notables de la cultura, que han sido asumidas por el imaginario colectivo como blancas, sin que se haga ninguna mención a su **procedencia étnica**, de lo que habitualmente se asume como un logro de la

civilización occidental. Es el caso de autores tan destacados como Alejandro Dumas, Spinoza, Aesop o Isopo (Esopo), Averroes o Terencio; o aquellos que se han visto relegados por otros personajes blancos que les siguieron, a pesar de su notable maestría. Es el caso del Chavalier de Saint Georges, músico y compositor de música clásica, negro, de gran talento y trazas de genio, que la historia pasaría a llamar “el Mozart Negro” siendo su genialidad anterior a la del compositor austriaco. Su legado histórico es incalculable, incluso algunos de estos importantes descubrimientos fueron realizados por personas que convivían dentro del mundo occidental, por lo que aún hoy, no se entiende cómo su herencia puede pasarnos desapercibida, si no es gracias a este singular FILTRO del que dispone la IDIOSINCRASIA BLANCA. Este encubrimiento histórico transmite mensajes debilitadores a los negros y no blancos de nuestros días, puesto que les da a entender, que son intelectualmente inferiores a los blancos (Kincheloe, Steimberg, 1999).

(...) y cuando a los 11 años descubrí que existían escritores africanos, incluso yo me sorprendí:... ah, pero que nosotros escribimos? ...ah, pues claro que escribís, son esas cosas, no somos tontos. Me han hecho pensar también, que las personas negras somos incapaces de hacer más cosas, que sean la música y bailar, y no... tenemos poetas, e increíbles.

Entrevistada. Mujer en la veintena, española de origen marfileño.

(...) me criaron..., o sea, yo crecí ya pensando que somos una mierda, que no podemos hacer nada, que somos... o sea, de la pirámide estamos muy abajo y no podemos escalar porque hay muchos tiburones que se comen a todos los peces que lo intentan, entonces..., no sabía que había referencias hasta que empecé a conocer un poco las historias afro y a partir de ahí ya... fui teniendo como más conciencia, más valor y más autoestima también, sabes? ya fue cambiando un poco más mi visión. Y una vez si que les preguntamos por qué no hablaban de Martin Luther King:... porque no viene en los libros, porque los libros lo que enseñan es esto y tal;... sabes?, y tampoco estaban muy dispuestos a cambiar el itinerario, el programa... entonces,(risas), yo no he tenido nada de acceso a...

Entrevistada. Mujer en la veintena, española de origen guineano.

Como hemos visto, la “negación de “el otro” (**Fig. 2, 3**) es una constante fundamental en la construcción de las estructuras de poder, que hacen que la sociedad perpetúe los valores racistas que la idiosincrasia blanca representa. De esta forma, se siguen manteniendo las lecturas discriminatorias sobre otras idiosincrasias y maneras de concebir el mundo alternativas a la vigente, en la mayoría de los casos pertenecientes y favorables al desarrollo de otras culturas y pueblos.

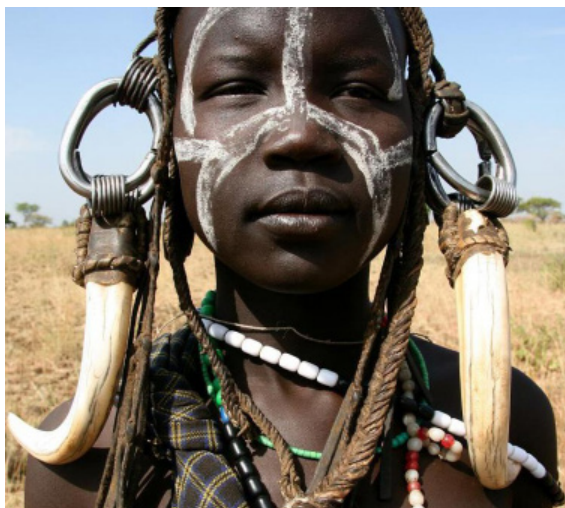


Fig. 2: MUJER ÍNDIGENA AFRICANA Y ESTEREOTIPACIÓN
Tenorama, 2014.

Recuperado: <http://www.tenorama.com/es/ranking/diez-tribus-africanas-mas-increibles>

Fig. 3: EL POETA AFRICANO LEOPOLD SEDAR SENGHOR
Afrikaberriak, 2014.

Recuperado: http://afrikaberriak.com/es-publicaciones&nodo_Id=791&rel2=publicaciones

Tales pueblos -que habían sido colonizados, explotados, esclavizados y eliminados por los europeos durante la Ilustración y en época posterior- eran considerados irracionales y, por consiguiente, inferiores en su condición de seres humanos. Como seres inferiores, no podían aspirar a los mismos derechos que disfrutaban los europeos; de aquí que el racismo blanco y el colonialismo estuviesen moralmente justificados en torno a la fusión de idiosincrasia blanca y razón. Para que la idiosincrasia blanca se pudiese sentar en el privilegiado trono de la racionalidad y superioridad, tenía que dibujar impactantes retratos de los no blancos, especialmente de los africanos, como gente irracional, desordenada y proclive a la conducta incivilizada (Alcoff, 1995; Nakayama y Krizek, 1995; Haymes, 1996 y Stowe, 1996, Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. 252).

La idiosincrasia blanca se levanta sobre el resto de idiosincrasias a base de desprestigiar sus creencias y creaciones. De esta forma opone razón a ignorancia; conocimiento científico a conocimiento indígena, filosofía a psicología popular, verdad religiosa a superstición primitiva, historia a mitología, medicina a brujería, proyectos empresariales a mercados subdesarrollados... Es decir, se anulan los sistemas de valores de todas aquellas culturas diferentes y las someten a su filtro interpretativo. Para la conciencia blanca, lo étnico describe la desviación de la norma, por lo que los blancos desconocen sus propios estereotipos, y necesitan del “ojo del otro” y la autocrítica para mirarse y percibirse. Parece que la música blanca es “normal” y el reagge “étnico”; la comida blanca es “comida”: las hamburguesas no son “étnicas” y sin embargo la “comida senegalesa” sí. Los docentes deben explicar a sus estudiantes, lo que ser blancos conlleva para ellos y los demás, una serie de cosas que les configuran como etnia. Al mismo tiempo deben resaltar el valor de todas las idiosincrasias que configuran el conjunto de su alumnado, visibilizando que una etnia o una idiosincrasia tampoco determinan todo lo que somos y la diversidad va más allá de este concepto categórico. Frases del tipo: “es que cuando vosotros habláis me siento blanca”, revelan el desconcierto que los blancos pueden sentir cuando se enfrentan a reivindicaciones de tipo étnico.

Ciertamente, la cultura no es lo opuesto a la barbarie. Al contrario, a menudo no es más que una barbarie con mucho estilo... puede incluir la magia, los sacrificios humanos, la inquisición, los autos de fe, y toda clase de crueldades...

(Mann T., IE-MED, 2008: p. 316).

La ciencia occidental, así como todo su patrimonio, no deja de ser la construcción social de una sola cultura en un determinado momento (nutrida por otras), una forma de configurar y entender el mundo. Es una representación, no una realidad. Esta construcción social se ha impuesto al resto de concepciones como una verdad única. Pero, actualmente y gracias a la hibridación cultural, el mestizaje y la revisión epistemológica e histórica de algunos autores a los paradigmas que desentrañan el mundo, unos pocos somos capaces de enfrentarnos a la sociedad globalizada con una actitud crítica que valora la multitud de formas en que los hombres deciden abordar el mundo. “¿De qué habla Derrida ante todo? De la manera en que se construye “el otro”; de como las elites opresoras se ocultan en el interior del propio sistema jerárquico; de los excluidos a nivel discursivo, político y social”. Según Cornel West (1993; para Sentís, 1998), profesor de la Cátedra de Estudios Afroamericanos en la Universidad de Princeton, en lo que se refiere al pueblo negro, la ironía estriba en que las propias narrativas europeas constituyen una fuente de opresión, pues los nuevos regímenes liberales europeos siguen predicando la subyugación de África a través del trato que recibe la nueva inmigración (especialmente africana, ya que el trato a los inmigrantes no es igual, sino que varía dependiendo de su procedencia, las personas negras se encuentran entre los niveles más altos de exclusión) y las recientes prácticas de recortes sociales. Podemos ver como se siguen perpetuando distintos modos de explotación y sometimiento.

La palabra tiene poder, especialmente, sobre nuestros alumnos adolescentes, que se ven retratados en las diferentes representaciones u omisiones que de ellos y su cultura hacen el currículo y otros medios educativos (desde el espacio físico del aula a las actitudes de todo el personal, docente y no docente, así como desde otros contextos como los medios de comunicación, los museos, el barrio, la calle...). Por último, antes de pasar al siguiente apartado, veamos un ejemplo de cómo opera esta clasificación blanca de los saberes, a los que cataloga de forma errónea, manifestando un profundo desconocimiento de otras realidades. Citaré un caso interesante relatado por Kincheloe y Steimberg en *Multiculturalismo Teórico*, 1999: p. 80:

Unos antropólogos académicos se encontraban en África estudiando los miembros de una tribu que habían calificado de primitiva. A fin de comprobar su inteligencia de acuerdo con la teoría institucionalizada, los científicos les pidieron que clasificaran veinte objetos pertenecientes a cuatro categorías: comida, vestido, herramientas y utensilios de cocina. Los investigadores querían comprobar si esa gente tenía inteligencia para agrupar los objetos “adecuadamente”. En lugar de hacer cuatro grupos, los africanos hicieron diez. Basando su clasificación en lo que ellos consideraban unas conexiones prácticas entre los objetos (por ejemplo: agrupando un cuchillo con una naranja porque el utensilio cortaba la fruta), la gente “primitiva” alegó que esa sería la forma en que una persona sabia agruparía los artículos. Cuando los investigadores les preguntaron de qué forma lo haría una persona tonta, la gente les dio la respuesta “correcta”, esto es, haciendo cuatro montones bien diferenciados: uno para la comida, otro con las herramientas, y así sucesivamente.

En suma, como vemos, no solo las influencias de las distintas culturas son negadas cuando estas se manifiestan al margen de la cultura occidental. Cuando las diferentes comunidades étnicas participan de la construcción social y ciudadana dentro de la misma cultura occidental-que es también, en la mayoría de los casos, su otra cultura de origen-, no se les reconoce y se circunscriben sus logros al campo de la música o el deporte. Se invita a los grupos minoritarios (cada vez menos minoritarios en su conjunto) a asimilar la cultura denominada “dominante”; cuando adoptan algunas de sus aportaciones, las asumen como propias de la idiosincrasia blanca, por lo que se sigue representando a la cultura occidental como homogéneamente blanca. La idiosincrasia blanca posee además la extraordinaria facultad de negarse a sí misma. Aparece como una norma a partir de la cual se miden el resto de culturas, pero se representa como no étnica, una norma invisible e indivisible, la norma del sentido común, “la gran norma cultural blanca”.

Lo que se está intentando, precisamente, es hacer creer que no ocurrió lo que ocurrió. Pretender volver a contar la historia de una manera condenatoria, resaltando, en cambio, lo menos importante... cuando una parte del diálogo es suprimida, acallada y comprada, entonces se puede contar la historia como mejor convenga.

(Baraka A., para Sentís, 1998: p. 24).

2.2.1.2 UNA HISTORIA CRÍTICA: HACIENDO MEMORIA

En el siguiente apartado, vamos a hacer una **revisión crítica de la historia** con el fin de visibilizar la “estafa intelectual” que los grupos de poder han construido sobre el pasado, centrándonos en la obra del historiador senegalés **CHEIKH ANTA DIOP**. Cheikh Anta Diop (1923-1986) fue un historiador, antropólogo, físico y político que estudiaba los orígenes de la raza humana y la cultura de África pre-colonial. Consiguió idear el Carbono Radioactivo C14 para datar la obra del hombre sobre la materia. Este autor creía firmemente en que los africanos solo podrían ser autónomos, organizarse en una sociedad civil con voz propia sobre su futuro, en una nación, ya que tenían una memoria común, una Historia. “La historiografía colonial había minimizado la iniciativa africana, atribuyendo sistemáticamente a factores externos cualquier cambio o innovación significativos: es lo que se ha llamado camitismo, una de las grandes coartadas de la tutela colonial...”. Cheikh Anta Diop fue más allá. Al concentrarse en esa recuperación de la historia africana, analizó su proceso de ocultación anterior y, tras descartar que fuese un efecto colateral y espontáneo de la ignorancia y el desinterés de los poderosos hacia los débiles (de los desarrollados hacia los subdesarrollados”), lo tachó de falsificación (pseudo) científica consciente. Con ello cuestionó la honestidad y el rigor de la ciencia institucionalizada y la hizo dependiente de la sociedad de su época, adelantándose a Kuhn y Lakatos”. (Roca; Diop, 2012).

Al igual que ocurrió con la perspectiva feminista, Diop plantea revisar la historia y generar nuevas lecturas, no simplemente incluir un nuevo campo de estudio, sino la existencia de un pasado lo suficientemente estudiado como para que todo el pueblo se pueda reconocer.

Encontrar el alma nacional de un pueblo con un pasado pintoresco e inofensivo, en tanto que lo bastante falsificado, es un procedimiento clásico de dominación. (Roca; Diop Ch., 2012).

Las teorías de Diop son pobremente conocidas en nuestras aulas a pesar y en contra de las evidencias de su veracidad, reconocidas actualmente por gran parte de la comunidad científica. En cambio, algunos persisten en tachar el pensamiento de Diop de racista, confundiendo las reivindicaciones nacionalistas africanas paralelas al proceso de independencia colonial -legítimas y verídicas, hasta entonces invisibilizadas, omitidas y ocultadas por el colonizador- con racismo.

No se lee historia africana porque se presupone que no hay historia de ningún tipo antes de la ocupación colonial. Y mucho menos se leerán obras que hablen de la africanidad cultural -e incluso pigmentaria- de los antiguos egipcios, porque el público moderno sigue pensando que si los egipcios eran negros no podían ser civilizados y puesto que el faraonato era civilizado entonces de ningún modo podía ser negro. Inútil que antropólogos ingleses, egiptólogos africanos e historiadores norteamericanos hayan evidenciado la africanidad de Kémit, el antiguo Egipto, porque nadie abandonará sus bien instalados prejuicios sobre las incapacidades congénitas del negro, una imagen irracional que se ha elaborado a lo largo de casi tres mil años, en el viejo mundo mediterráneo, como veremos hacia el final de este breve escrito.

(Iniesta F., 2009: p. p. 14-15).

2.2.1.2.1 Aportaciones de Cheikh Anta Diop a la memoria de los pueblos

- **África negra se concibe como un continuo histórico.** Incide sobre la maternidad egipcia (**Fig. 6**), luego africana, respecto del mundo heleno, es decir, desbarata la idea de un “milagro griego”, una singularidad que engendraría supuestamente el embrión de la sociedad moderna, con su ciencia, su democracia, su universalidad. Grecia no es un mero retoño de Egipto, pero no se entiende sin su decisiva influencia. La Modernidad tampoco es la consecuencia inevitable de su autodesarrollo, aparece tras la Edad Media Europea, no cinco siglos antes de Cristo, así que hay que explicar otros caminos hacia “lo contemporáneo” en África, China, Asia Central o Mesoamérica. En otras palabras, nuestra comprensión sobre los cambios culturales y las relaciones entre los pueblos se ve transformada, se plantea un escenario mucho más interactivo, más plural y más real, un cambio conceptual que nos indica, como por otra parte cabía suponer, que este mundo lo creamos entre todos.

- **Las lenguas africanas se derivan del egipcio antiguo.** Cheik Anta Diop realiza un profundo estudio comparativo entre las lenguas africanas y el egipcio antiguo, del cual extrae multitud de coincidencias, que hacen pensar, sin lugar a dudas, en un origen común. Otras evidencias históricas de los últimos estudios científicos revelarían un parentesco lejano, anterior al contacto con Al-Ándalus, entre los habitantes de la Península Ibérica y los norteafricanos, ya que según los últimos estudios el idioma Dogon y el Euskera son lenguas derivativas (Recuperado: <http://www.lavanguardia.com/local/pais-vasco/20130405/54370944010/linguista-euskera-dogon.html>).

- **La negritud de Egipto y el inicio de la civilización.** Los egipcios llamaban a su país KEMIT, que quiere decir NEGRO en lengua egipcia, en hebreo KAM o KM. Es el equivalente de calor, negro, quemado. Kemit sería entonces, la tierra negra, el país de los negros. “Durante toda la Antigüedad se mantendrá como la tierra clásica donde acudirán en peregrinación los pueblos mediterráneos, para beber en las fuentes de los mas antiguos conocimientos científicos, religiosos, morales o sociales que los hombres hayan adquirido”. (Diop, 2012).

Argumentos a favor de un origen negro de la cultura egipcia:

Totemismo: es imposible negar que el carácter “tabú” de ciertos animales y de ciertas plantas en Egipto corresponde al totemismo. Los objetos de culto nubios siguen una tipología similar a la egipcia.

Cosmogonía: las cosmogonías negras, africanas y egipcias, están tan cercanas entre sí, que frecuentemente se completan las unas a las otras y el culto a los ancestros siempre está en el sustrato de la cosmogonías. Es evidente el parentesco de los orishas con los dioses egipcios del Meroe original, llegados hoy incluso a América Latina. El negro es un término positivo en Egipto: Isis la negra, el color de Osiris, el Gran Negro, la tierra fértil, Kemit Negro, tierra quemada y caliente.

Los egipcios siempre pintaran a sus dioses de color negro carbón, a imagen de su raza, desde el principio al final de la historia. Resultaría paradójico y absolutamente incomprensible que un pueblo de raza blanca no hubiera pintado jamás a sus dioses de color blanco, que por el contrario, hubiese elegido el color negro para representar a los seres más sagrados que podía concebir, el color que fue siempre el de Isis y el de Osiris en los monumentos egipcios. (Amelineau, padre de la coptología moderna; Diop Ch., 2012: p. p. 146-147).

Circuncisión: los egipcios se circuncidaban desde la Prehistoria (al igual que otras culturas africanas): son ellos quienes transmitieron esta práctica al mundo semita en general (judío y árabe) y, en particular a aquellos que Herodoto llamaba “sirios”... “(...)los colcos, los egipcios y los etíopes son los únicos hombres que se hacen circuncidar desde tiempo inmemorial. Los mismos fenicios y sirios de Palestina coinciden en que aprendieron la circuncisión de los egipcios”. (Herodoto; Diop, 2012: p. 212).

Realeza: el carácter sacrosanto de la realeza y la muerte ritual del rey. Según estas creencias, la fertilidad del suelo, la abundancia de las cosechas, la salud del pueblo y de los rebaños, y, en fin, el transcurso normal de todos los fenómenos de la vida, están íntimamente ligados al potencial de la fuerza vital del rey, que moría y renacía a través de la muerte ritual, práctica muy extendida en el África Antigua.

Organización social: era la misma que se ha desarrollado en África durante tanto tiempo (**Fig. 4**): campesinos, artesanos u obreros especializados, sacerdotes, guerreros, funcionarios y el rey.

Por lo demás, en el mito de Osiris e Isis, encontramos un rasgo cultural característico del África negra: se trata del culto a los antepasados que esta en la base tanto de la vida religiosa negra como de la vida religiosa egipcia, como afirma Amelineau. Cada ancestro muerto se convierte en objeto de culto: los mas lejanos se irán transformando poco a poco en verdaderos dioses (los ancestros míticos de Levy-Bruhl), cuando sus enseñanzas en el dominio de la vida social, es decir, en el dominio de la civilización, se revelen eficaces; de esta manera se separan completamente del plano humano, lo que no quiere decir que jamás hayan existido. Se convierten en dioses situados en un plano distinto al del héroe griego: eso es lo que hace pensar a Herodoto que los egipcios no tenían héroes (Diop Ch., 2012: p. 163).

En África se siguen llevando los peinados, el pareo egipcio, el saquito de amuleto (gris-gris), o la cola de toro (jefes religiosos nigerianos) que lleva el faraón en la Paleta de Narmer. El cambio en la percepción entre Norte y Sur, se ha confundido en los textos egipcios. Los entierros de los reyes más importantes siempre se hicieron en el Sur (de donde venían los antepasados), al que ellos llamaban Alto Egipto (Abydos, Tebas, Karnak (donde enviaban ofrendas) y desde donde fluían las aguas fértiles del Nilo. Una de las razones que atribuyen a Egipto el no haber sido una gran potencia marítima como sus vecinos del Mediterráneo, se centra en el hecho de que eran un pueblo venido del interior.

Matriarcado: está en la base de la organización social de Egipto, como lo es en el resto del África Negra (**Fig. 5**).

Si la idea de un matriarcado, legado de un paleo mediterráneo blanco, fuera algo más que una invención del espíritu, se debería haber perpetuado a través de las épocas: persa, griega, romana y cristiana, al igual que se ha perpetuado hasta nuestros días en África. Pero sabemos que no es así... Por el contrario, en esas épocas remotas, las reinas eran frecuentes en el África Negra y, cuando el mundo indoeuropeo adquirió la suficiente fuerza militar

para lanzarse a la conquista de los viejos países que lo habían civilizado, chocará con la resistencia feroz, irreductible, de una reina cuya voluntad de lucha simboliza el orgullo nacional de un pueblo, que, hasta ese momento había hecho marchar a los demás a su paso. Se trata de la reina Candance (Kandance), del Sudan Meroítico, que impresionó a toda la Antigüedad por la resistencia que opuso a la cabeza de sus tropas frente a el ejercito romano de César Augusto (Diop, 2012: p. p. 230-231).



EGIPTO NEGRO E INFLUENCIA MEROÍTICA:

totenismo, estética, dolicocefalia y prognatismo, circuncisión...

Fig. 4: TRENZADO DEL PELO EN EL ANTIGUO EGIPTO

Recuperado: Egiptología, 2012. Imperio Nuevo, *Trenzado del pelo*.

<http://goo.gl/mTJNQq>

Fig. 5: REINA TIYI, MADRE DE AKENATÓN, ABUELA DE TUTANKAMÓN-DINASTÍA XVIII

Recuperado: Ryfigueroa, 2012. Dinastía XVIII, Imperio Nuevo. *Reina Tiyi*.

<http://goo.gl/VUDXER>

Fig. 6: ISIS-LA VIRGEN NEGRA

Recuperado: Centinela 66, 2013. *Isis amamantando a Horus*. Karnak Periodo Tardío.

Egyptian Museum, Cairo.

<https://goo.gl/57Vqgz>

En Occidente los derechos políticos son transmitidos por el padre, lo cual no quiere decir que una hija no sea apta para recibirlos... En África, en las regiones donde el matriarcado no ha sido alterado por una influencia exterior -como el Islam-, es la mujer la que transmite íntegramente los derechos políticos. Este hecho se deriva de una idea más general en África, según la cual, la herencia no es eficaz si no es de origen materno.

Parentesco entre las lenguas africanas y la escritura e idioma egipcio: la escritura llamada meroítica -aún sin descifrar- es pariente próxima de la egipcia. Diop, nos revela en su obra la complejidad y proximidad de las lenguas africanas y su parentesco con el egipcio antiguo.

La escritura nubia estaba más evolucionada que la egipcia, ya que se trataba de una escritura alfabética, mientras que la segunda no se desembarazó completamente de su esencia jeroglífica hasta sus fases hierática y demótica... Según los propios documentos egipcios, desde el 4000 a.C., el Sudán Meroítico era un país próspero que mantenía relaciones comerciales con Egipto. Sobre todo abundaba allí el oro. Es alrededor de esa época cuando habría transmitido a Egipto los doce signos jeroglíficos que constituirían el primer embrión del alfabeto. Tras varios intentos de conquista, sudaneses y egipcios se convirtieron en aliados, haciendo expediciones conjuntas a las costas del Mar Rojo: léase la expedición de Pepi I, de la VI dinastía. Nubia estaba entonces gobernada por un rey llamado Wana, que se convertiría en gobernador del Alto Egipto bajo el sucesor de Pepi I. Esta alianza duraría, mas o menos, hasta la dinastía XII, cuando Sesostri I consiguió establecer la tutela egipcia sobre Nubia (Diop Ch., 2012: p. 241).

Blanqueamiento simbólico: tinte moreno-rojizo de los egipcios para evitar decir momias negras. Cabellos lisos que esconden cabellos crespos, uso de pelucas y peinados que se mantienen en África. Como puede observarse en cualquier museo, los egipcios nunca dejaron de ser negros. El tinte especial que se les ha intentado atribuir se encuentra hoy en millones de negros repartidos por todos los rincones del planeta. Antes de Champollion, se habían observado matices de color en los tipos representados, pero no se dejaba de afirmar que era una raza negra, porque -hasta entonces- se había reconocido a Egipto como un país de negros en todas las épocas. El propio arte egipcio era considerado como un arte negro sin interés alguno. El cambio de opinión no sobrevino hasta el día que se constató con estupor que Egipto era la madre de toda la Civilización (Diop, 2012).

Camita o hamita, oriental y etíope, incluso africano, son, en el marco de la ciencia histórica moderna, eufemismos que permiten hablar de la civilización sudano-egipcia evitando al mismo tiempo pronunciar ni una vez la palabra “negro” (Diop Ch., 2012: p. 330).

Todos los testigos oculares afirman formalmente que los egipcios eran negros. Herodoto insiste en diversas ocasiones sobre el carácter negro de los egipcios,. Si el pueblo egipcio hubiese sido blanco en sus orígenes, no habría tenido más remedio que mantenerse blanco. Pero si Hérodoto todavía encontró Egipto negro -después del fuerte mestizaje con elementos blancos (libios, coptos, persas, semitas, macedonios, griegos...)-, tenía que tratarse de un pueblo esencialmente negro.

En realidad, los griegos eran muy sensibles a los matices de colores y los distinguían bien allá donde se daban. En esa misma época, designaban a los antiguos cananeos, fuertemente mestizados por aquel entonces, con el término de fenicios, que significaría “rojos” y sería así un apelativo étnico... Estrabón va más lejos e intenta en su “Geografía” explicar por qué los egipcios son más negros que los indios (la famosa raza roja oscura de los modernos). Y recordemos que para los propios semitas (árabes y judíos), los egipcios eran negros” (Diop Ch., 2012: p. 67).

Los griegos: Herodoto, Diodoro, Estrabón, Plinio o Tácito, hablan de sus contemporáneos. Todos argumentan que los egipcios eran negros -como los etíopes o el resto de los africanos- y que Egipto había civilizado el mundo, quedando sin fundamento la idea de que los negros siempre han vivido bajo la dominación de los blancos. “En un manual destinado a la clase de quinto, encontramos la siguiente frase: Un negro se distingue menos por el color de su piel (ya que hay blancos con piel negra) que por sus rasgos: labios gruesos, nariz aplastada, etc. (Geographie, clase de 5e, Col. Cholley, Ed. Baillere et Fils, 1950). Solo a costa de tales definiciones han podido blanquear la raza egipcia, lo que resulta la prueba más evidente de su carácter negro... La fragmentación y la falsificación de sus citas es de una extrema gravedad, en la medida en la que generan la ilusión de una autenticidad entre los profanos” (Diop, 2012). En los manuales actuales, simplemente se suprime la cuestión. Veladamente se omite la mención de un Egipto negro, que se presenta como adalid de la cultura blanca, confundiendo a tantas generaciones, que han creído en “la Ciencia y la Historia”, sin pensar que esta se revisa continuamente, que es fruto de intereses políticos, que la escriben los vencedores y que es una representación de los hechos, en ningún caso, la verdad absoluta.

• La caída del Imperio Egipcio y las nuevas naciones africanas:

Escuchando a Diop, podemos descubrir qué sucedió en la historia con algunas naciones, que en determinados episodios históricos permanecen totalmente invisibilizadas. Sólo aparecen cuando el hombre blanco decide incluirlas en su propia historia “como por arte de magia”, como seres primitivos, salvajes y esclavos que hubiesen permanecido así por los siglos de los siglos. Basta coger un libro de Historia para apreciar que el relato que nos han contado tiene grandes saltos. ¿Fue la civilización egipcia totalmente absorbida por la civilización griega y posteriormente romana? ¿Desapareció sin dejar rastro? Si prestamos atención a las coherentes teorías africanistas vemos como su influencia se extendió a toda África y aún permanece, como puede contemplarse en muchas de las costumbres africanas, que vienen a englobar a África en un mismo pueblo, con un mismo origen, el meroítico (de Meroe), donde surgió la civilización Egipcia, extendiéndose a lo largo del río Nilo e irradiando desde allí su civilización. Diop nos explica que ocurrió después:

Cortada su vinculación con la madre patria, invadida por extranjeros, los negros se replegaron sobre sí mismos en un cuadro geográfico que exigía el esfuerzo de adaptación mínimo y beneficiándose de condiciones económicas favorables. En consecuencia, se orientaron hacia el desarrollo de su organización social, política y moral más que hacia la investigación científica especulativa, dado que el entorno que ocupaban no solo no la justificaba, sino que la hacía imposible. Mientras que la adaptación al estrecho valle fértil del Nilo exigía una técnica experta en irrigación y en (construcción de) diques o presas, cálculos precisos para prever las crecidas del río, o transformar el viejo azadón paleonegrito en arado, tirado primero por personas y luego por animales, para poder explotar las largas lenguas de terreno plano (de las zonas de aluvión), mientras que todo esto era indispensable para la existencia material del negro en el valle del Nilo, resultaba superfluo en las nuevas condiciones de vida en el interior del continente...Es después del fin de la Antigüedad egipcio-nubia, en un momento que se sitúa sin demasiada certeza en el siglo III a. C., cuando, entre el bucle del Níger y el río Senegal, el Imperio de Ghana ascendió como una llama... Las primeras dinastías nubias se prolongan con dinastías egipcias hasta la alrededor del siglo VI. Entonces, Ghana tomara la antorcha hasta 1240, fecha en que Sundyata Keita destruyó su capital y dio comienzo el florecimiento del imperio mandinga (capital Mali), del que Delafosse diría: “ No obstante, ese pueblecito del Alto Níger fue durante varios centenares de años la principal capital del mas vasto imperio que haya conocido el África y de uno de los más considerables que ha visto el universo... Le sucedió el Imperio de Gao, el Imperio Yatenga (o mosi, que perdura hasta hoy), los reinos de Yolof y de Cayor, destruidos por Faidherbe bajo Napoleón III. Recordando esta cronología, solamente hemos querido mostrar que, en la historia africana, no hay soluciones de continuidad (pero sin pretender describir todos los trayectos históricos africanos (Diop Ch., 2012: p. p. 71-72).

Posteriormente, con la invasión Griega de Egipto y la de su cultura -la euroasiática-, se producirá, por un lado un intercambio de saberes, donde los conocimientos egipcios serán altamente valorados por los sabios griegos y, por otro, el inició de una construcción de la Historia donde el vencedor justifica la dominación del oprimido, ensalza las virtudes de su pueblo y se erige como el máximo exponente de la civilización. Al fin y al cabo, todos los imperios caen y surgen otros. Pero para vencer es importante, sobre todo, “contar la Historia”.

Así, a mediados del primer milenio a.C., el mundo negroafricano perdía prestancia e influencia, mientras el reino Kushita se iba encerrando en sí mismo hasta su desaparición hacia el 350 de nuestra era. Poco a poco iría apareciendo la imagen del negro como dependiente, como miembro de una cultura vencida o de una civilización que iba desapareciendo con los últimos sacerdotes capaces de leer la escritura jeroglífica. En un contraste notorio, mientras el erotismo clásico de los frescos egipcios pasaba a ser descrito en las vasijas griegas como sexualidad desmesurada de faunos y negros, y a la par de la idea de una incapacidad negra -egipcia- para mantenerse como país independiente, una elite griega acudía a los templos del Delta y la Tebaida en un intento desesperado por captar los conocimientos de los últimos sabios de un mundo que se disgregaba (Iniasta F., 2009: p. 29).

Más allá del Mundo Clásico, la historia del pueblo negro-egipcio nos llegará demonizada, en este caso por las víctimas de su civilización, el pueblo hebreo, que narraran la maldición de su existencia como los descendientes Cam (KM-KEMIT), condenados a vivir como esclavos (después de haber sido los opresores de los israelíes). En el Antiguo Testamento aparecen varias escenas que explican como “se merecen un castigo divino”. Todas ellas serán muy útiles para justificar el genocidio de la esclavitud ejercida por los europeos, herederos de la tradición bíblica. “...aunque Israel, fue generalmente atacada por asirios y babilonios procedentes de Mesopotamia, su gran temor y su mayor rencor fue siempre Egipto: en ese pequeño y tenaz pueblo de los montes cananeos empezó a labrarse la identificación entre negritud y maldad, entre origen negro y maldición divina, entre austeridad ascética y opulencia civilizada egipcia”. (Iniasta 1989). Cuando siglos más tarde-hacia el VI a. C.- los redactores hebreos empezaron a escribir el Génesis, el hijo negro de Noe -Cam o KM- asumió la condición de malvado. (Iniasta F., 2009).

Los que más adelante se convertirán en judíos eran apenas 70 pastores incultos y atemorizados cuando entraron en Egipto, expulsados de Palestina por la hambruna y atraídos por el paraíso terrestre que era y es el valle del Nilo. Aunque el egipcio sentía un horror particular por la vida nómada y los pastores, los predecesores de los judíos fueron bien acogidos gracias a José. Según la Biblia, se habrían instalado en el país de Gosen y se convirtieron en los pastores de los rebaños del faraón... La condición de los judíos sería cada vez más dura: si hay que creer la Biblia, fueron utilizados en trabajos de aterrazamiento, sirviendo de mano de obra para la construcción de la ciudad de Ramsés. Los egipcios habrían tomado medidas para limitar el número de nacimientos y para eliminar a los niños, de sexo masculino, por miedo a que semejante minoría étnica se desarrollara hasta constituir un peligro nacional, un contingente potencial que podría engrosar las filas de los adversarios en periodos de guerra... Los habitantes de Egipto simbolizados por su color negro, Kemit=Cam de la Biblia, serán malditos en la literatura del pueblo que habían oprimido... Sin embargo, Cam se blanquea cada vez que se

refiere al origen de la civilización, ya que, en dicho contexto, se le encuentra como habitante del primer país civilizado del mundo. Es entonces cuando se imagina la noción de camitas orientales y occidentales, que no es otra cosa que una invención cómoda para sustraer a los Negros el beneficio moral de la civilización egipcia y de otras civilizaciones africanas, tal como veremos (Diop Ch., 2012: p. 67).

Pero... ¿Cómo influyeron verdaderamente los Egipcios en las civilizaciones coetáneas y posteriores? Desde luego conviene hablar de “mestizaje” -un mestizaje bidireccional entre el norte y el sur de África, un mestizaje entre Canaán y África, un mestizaje a lo largo de todo el Mediterráneo-, un mestizaje lógico, inevitable, necesario y promotor de las diferentes civilizaciones.



Fig. 7: BABILONIA-PERSIA: pelos crespos, piel morena, mestizaje e influencias bi-direccionales con Egipto y el resto de África.

Recuperado: Susa (405-359 a. C.) Museo del Louvre. *Friso de los arqueros*.

http://leclaque.blogspot.com.es/2013_08_01_archive.html

Fig. 8: MESTIZAJE DE FENICIA Y CARTAGO: influencia del Imperio Egipcio y las culturas africanas del sur, pelos crespos, piel morena, influencia en las representaciones artísticas.

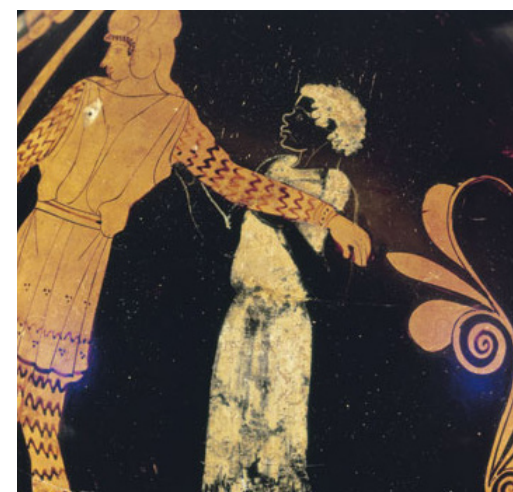
Recuperado: Cartago, (siglo V y III a. C.). Museo del Louvre. *Cabeza de hombre*.

<http://proyectointegrado4.blogspot.com.es/2011/02/arte-fenicio.html>

Fig. 9: ÉPOCA CLÁSICA: GRECIA Y ROMA: Mestizaje y presencia africana.

Recuperado: Antigua Grecia, (siglo V a. C.). Museo de Bellas Artes de Boston. *Atrapar a Andrómeda*. <http://www.scoop.it/t/black-presence-in-ancient-greece-rome>

<http://www.imageoftheblack.com/gallery.html>



• Babilonia

A continuación, Diop presenta una serie de datos, que hacen pensar que los intercambios entre la población babilónica-persa-canaana y la egipcia-khusita-etíope (**Fig. 7**), fueron mucho más comunes de lo que se pretende hacernos pensar, y que estas dos civilizaciones se mestizaron fuertemente como puede observarse en las obras de arte que nos llegan de este período. Si se hace caso al Libro de los Muertos, los egipcios hablan de sí mismos como un pueblo fundado por la raza de los ani u anu:

-Añi: nombre de un pueblo de Costa de Marfil (cuyos reyes llevan el título de Amón (Ammón)).

-Oni: título del rey en Nigeria.

-Ani u Oni: epíteto de Osiris, dios egipcio.

Por otro lado, existía una casta de sacerdotes astrónomos egipcios en Babilonia, descendientes de Cam. Los etíopes y habitantes de la Colquida son descendientes del pueblo egipcio-nubio, los Caldeos, que eran los sacerdotes-astrónomos mencionados. En la epopeya de Gilgamesh, Anu -el dios primigenio, padre de Isthar- lleva un nombre negro que era también nombre de Osiris, el Oniano (de la ciudad de On):

La diosa Isthar tomo la palabra y hablo así al dios Anu, su padre...

Padre Enil, Señor del país.

Padre Enil, Señor de la palabra fiel.

Padre Enil, Pastor de las cabezas negras.

(*Epopeya de Gilgamesh*, Andrew 2008; Diop Ch., 2012: p. p. 146-147).

Sobre los monumentos persas, Diodoro nos enseña que han sido construidos por obreros egipcios reclutados a la fuerza por Cambises “el vándalo”:

Cambises hizo prender fuego a todos los templos de Egipto; fue entonces que los persas, transportando todos los tesoros de Asia y llevando con ellos incluso los obreros egipcios, hicieron construir los famosos palacios de Persépolis, de Susa y de otras ciudades de Media (Diodoro, Libro I, sección 2, p.102; Diop Ch., 2012: p. 148).

¿Qué hay pues, más normal que la existencia de pirámides escalonadas en Saqqara, en Babilonia (ciudad kushita de Bel), en Costa de Marfil (bajo la forma de pesos de bronce) y en México, donde los propios arqueólogos y escritores mejicanos han atestiguado una vieja inmigración africana, a través del océano Atlántico? (Diop Ch., 2012: p. 173).

Serían esos negros (venidos de Sudan-Nubia y llegados al Valle del Nilo para fundar el Imperio egipcio), los primeros que habrían practicado la agricultura, irrigado el Valle del Nilo, construido diques, inventado las ciencias, las artes, la escritura, el calendario o la cosmogonía del Libro de los Muertos, cuyos textos no dejan duda alguna sobre el carácter negro de quien lo ha concebido.

La raza negra se extendió por toda Arabia -llegando también a la India-, mestizándose con semitas y blancos. Podemos ver como el mestizaje entre las mal llamadas “razas” se ha dado entre todos los continentes y a lo largo de toda la Historia, produciéndose encuentros entre las diferentes culturas, que fueron el acicate para la evolución y el desarrollo de todas ellas, siempre que los obstáculos geográficos lo permitieron. “La historia siguió trayectorias distintas para diferentes pueblos debido a las diferencias existentes en los entornos de los pueblos, no debido a diferencias biológicas entre los propios pueblos” (Diamond, 1998). La historia de Abraham y Agar la egipcia, desposada por este a los 90 años, nos muestra como la civilización egipcia y su influencia tendrán un alcance que llegará también hasta el Islam, ya que su hijo, Ismael, será presentado como el ancestro de Mahoma, y las prácticas de la circuncisión, asumidas por los árabes, y La Caaba será la piedra negra. La influencia egipcia en Asia y su mestizaje puede percibirse en la tez de los rostros de algunos pueblos, así como en los rostros de su arte religioso.

• Fenicia

Uno de los pueblos que más se mestizó con los egipcios y otros norteafricanos -y que poseía redes comerciales por toda África y el Mediterráneo- fueron los Fenicios y Cartagineses (**Fig. 8**), que poseían una mitología similar a la egipcia en su concepción del origen del mundo, ambas de origen Kushita, es decir, negro. Más adelante estos descendientes mestizados de los africanos llegarían a la península:

La colonización de España fue rápida: hubo entonces un mestizaje tal que, posteriormente, los griegos considerarían como cananea la raza de la Península Ibérica (Tarsis). Si los españoles son hoy los más morenos de los europeos, lo deben más a este mestizaje que a su reciente contacto con los árabes, dejando aparte los efectos étnicos que pudieron resultar de la presencia de la raza negra de Grimaldi en el sur de Europa a finales del Paleolítico (Diop Ch., 2012: p. 193).

Diop hace énfasis también sobre el importante mestizaje derivado del tráfico de siervos y esclavos en la Antigüedad, así como los trueques políticos de mujeres entre diferentes naciones, tanto para favorecer el intercambio entre los pueblos como por su exotismo. Estas prácticas eran comunes y aparecen recogidas en diversas tradiciones orales y mitologías escritas que han llegado hasta hoy:

(...) practicaron el comercio de mujeres blancas entre el Egipto civilizado y la Europa entonces bárbara: lo, raptada en Grecia y vendida al faraón de Egipto, que la pago cara en razón de la rareza de su tez blanca, no es más que un símbolo de este tráfico. Es extremadamente difícil negar o minimizar este comercio (Diop Ch., 2012: p. 347).

Según la Biblia, cuando las primeras razas blancas llegaron a la región (a Canaán), encontraron allí una raza negra, los cananeos, descendientes de Canaán, hermanos de Misraim, el Egipcio, y de Kush el Etíope, todos hijos de Cam (o KM), el ancestro bíblico de los negros. Así describían en este texto religioso a los fenicios, de los cuales descenderían los cartagineses que posteriormente dominaron la Península Ibérica. Algunos autores hablan de la presencia africana en América Latina antes de los “descubrimientos” europeos, igual que los Fenicios llegaron a las islas británicas y también bordearon toda África, estableciendo rutas comerciales por toda Asia, se cree que pudieron tomar contacto con los habitantes de América (como también se habla de los blancos mandados por el emperador Kanka Musa). Esta hipótesis está por confirmar, pero se presenta viable cuando se observan similitudes entre los pueblos, entre su cultura y su apariencia física.

• Grecia

Vi entonces, y lo vi claramente, que los sistemas más famosos de Grecia, en particular los de Platón y de Aristóteles, tenían a Egipto como cuna. Vi también que el bello genio de los griegos había sabido revestir las ideas egipcias de un revestimiento incomparable, sobre todo Platón, pero pensé que lo que amábamos entre los griegos, no deberíamos menospreciarlo, ni siquiera desdeñarlo, entre los egipcios. En nuestra época, cuando dos autores colaboran, la gloria de su obra común va a los dos colaboradores indistintamente: no veo porque la Grecia Antigua debería ser honrada en exclusiva por ideas que ha tomado de Egipto (Amelineau, *Prolegómenos...* Introducción, pp. 8-9; Diop Ch., 2012: p. 387).

Con la revisión de la historia vemos como los griegos coetáneos (Heródoto, Esquilo, Yámblico, Diodoro, Amiano Marcelino, Luciano de Samosata) describían a los egipcios como personas de pelo crespo, piel oscura y con el raro hábito de la circuncisión. Matemáticos y astrónomos absorbieron grandes conocimientos de Egipto (**Fig. 9**). A través de los estudios de la ubicación de la pirámide de Keops construyeron templos, como señala Herodoto. La arquitectura griega tiene sus raíces en Egipto desde la XII dinastía, donde se alzan las columnas protodóricas (Tumbas de Beni-Hassan). A través de los conocimientos astronómicos de los sacerdotes, que aún hoy conserva el pueblo Dogon, desarrollaron su geometría. También surgió el género de la fábula, típicamente negro -o Kushita como escribe Lenormant- (Iniesta, 2009) y que consiste en poner animales en escena. Fue introducido en Grecia por el negro-egipcio Esopo, inspirador de las fábulas de La Fontaine. Pitágoras, Solón, Arquímedes, Eratóstenes fueron a instruirse al propio Egipto, era la tierra clásica donde fueron a iniciarse los sabios y los filósofos griegos.

No nos cansaremos de insistir en lo que el mundo -y en particular el mundo helénico- debe a Egipto. Los griegos no hicieron más que retomar y, a veces, desarrollar en cierta medida las invenciones egipcias; eso sí, al hacerlo, y en virtud de sus tendencias materialistas, las despojaron del caparazón idealista que las envolvía en Egipto. La rudeza de la vida en las llanuras euroasiáticas parece, por una parte, haber estimulado ese instinto materialista de los pueblos que allí vivían y, por otra, haber forjado valores morales opuestos a los valores egipcios, que se derivaban de una vida colectiva sedentaria, relativamente fácil y apacible desde el momento en que quedaba ordenada por algunas reglas sociales... La vida era tan fácil que el egipcio tenía la tendencia a creer que los favores de la naturaleza le caían del cielo, el mundo griego toma los dioses egipcios para aportarles características humanas, más comprensibles para aquellos hombres que tenían que valerse de sí mismos para la supervivencia en un medio más hostil, este materialismo fue favorable al surgimiento de la ciencia laica, que ya no era desarrollada por un cuerpo sacerdotal como ocurría en Egipto (Diop Ch., 2012: p. 385).

Plutarco cuenta en Isis y Osiris (Diop, 2012, Iniesta 2009) que, según el testimonio de todos los sabios y filósofos griegos que habían sido alumnos de los egipcios, a estos no les gustaba profanar su ciencia. Solón, Tales, Platón, Licurgo, Euxodio, Pitágoras tuvieron dificultades para ser iniciados. De todos estos alumnos sabios, preferían a Pitágoras por su temperamento místico y este era el que más veneraba a los egipcios. Herodoto también señala la influencia de Egipto en la cultura griega e insiste sobre el parentesco en las cosmogonías:

En Grecia, casi todos los nombres de los dioses vienen de Egipto. Es muy cierto que nos viene de los bárbaros: me he convencido por mis propias investigaciones. Creo pues, que los debemos principalmente a los egipcios (Herodoto, II, 50)... Para demostrar que el oráculo griego era de origen egipcio, Herodoto daba, entre otros argumentos, el siguiente: "...y cuando añadían que esta paloma era negra, nos daban a entender que esta mujer era egipcia" (II, 58). Las palomas en cuestión simbolizaban a dos mujeres egipcias que habrían sido raptadas y traídas de Tebas para fundar los oráculos de Dodona y Libia (Diop Ch., 2012: p. 389).

Posteriormente, será Roma -influenciada por el mundo griego- la que asumirá las aportaciones e innovaciones heredadas de los egipcios. Además, está documentada la presencia de grandes personalidades de la política y la cultura que eran descendientes de las colonias africanas del Imperio Romano. Es el caso del dramaturgo Terencio, el legislador Séptimo Severo o el defensor de la fe cristiana, San Mauricio.

Publius Terentius Afer, liberto africano, dramaturgo en la Roma Clásica, era insultado groseramente por el público por su negritud física, pese a ser mucho más fino dramaturgo que el muy romano y aplaudido Plauto; Terencio se esforzó en romanizar su alma, pero su origen negro condicionó su trayectoria (Iniesta F., 2009: p. 12).

Champollion y los que le siguieron se negaron a aceptar la negritud de los egipcios y descartaron las fuentes originales que así lo atestiguaban. Si Egipto era un país "de negros", la civilización que allí se desarrolló sería debida a esos mismos negros, por lo que trataron por todos los medios de despojar a Egipto de todas sus creaciones. Y ello en provecho de un pueblo de origen realmente blanco que hubiese creado la civilización y justificara la opresión y sometimiento del hombre blanco hacia otros pueblos. Esta falsa traslación de saberes de un Egipto calificado de blanco a una Grecia igualmente blanca, revela una contradicción profunda que es la mayor prueba de un origen negro de la civilización egipcia.

• **Epopeya Sundjata e Imperios Africanos:** la eterna esclavitud negra resulta ser UN MITO. Las excavaciones de Dieulafo (Diop, 2012) revelan que las primeras dinastías de Elam eran de raza negra y la serie de estatuillas amratienses muestran una raza blanca cautiva en Egipto, al lado de una raza negra que se pasea libremente por donde le place. El mundo negro ha dominado hasta el fin de la Época Egea, que marca la entrada en escena del Mediterráneo septentrional. Hasta el Medievo los Imperios africanos que surgirán más al sur tras la caída de Egipto, aparecen señalados en los mapas como lugares organizados y respetados, con torreones, banderas, riquezas, comercio, organización política e intercambio de mercancías, así lo describen Zurara, Ibn Batuta, Saheli... En migraciones sucesivas desde el Valle del Nilo, ya que los negros iban a fundar estados autónomos en el interior del continente (**Fig. 11**), encontraron nuevas condiciones materiales de existencia a las cuales tuvieron que adaptarse. Las grandes distancias desérticas (la desertización se hizo más acusada) y los múltiples accidentes geográficos han constituido un obstáculo permanente a los aportes externos. Desde el momento en que Egipto dejó de irradiar libremente a través del continente, a raíz de la ocupación extranjera del país en el siglo III, se convirtió en una región mucho más romana y perdió su autonomía, como le ocurriría más tarde al resto de África. El desinterés por el progreso material, ya que el medio brindaba con facilidad lo necesario, y la propia organización social avanzada para adaptarse al nuevo medio, hace que los pueblos se adapten a modelos de vida que desprecian la conquista, y aunque conocían la pólvora, no van a desarrollar una industria armamentística-defensiva al nivel de la europea. Esto le llevará más adelante a sufrir el sometimiento a los colonizadores desde el siglo XV. Sin embargo, los negros son representados así en el Medievo:

Para los europeos de finales del medievo, África podía ser un lugar extraño de riquezas insospechadas, de pueblos de rasgos sorprendentes en lo físico y o en lo cultural, e incluso de sistemas políticos bien organizados y capaces de exportar oro, pero lo que no era ciertamente en el siglo XV era un lugar de guerras y horrores sociales. Por ese motivo Zurara, hablaba de los escasos africanos capturados como de gentes infortunadas casi de modo accidental, y perfectamente dignos de bautismo (Iniasta F., 2009: p. 20).

Los actos de injusticia son raros entre ellos. De todos los pueblos, son el menos inclinado a cometerlos y el Sultán (rey negro) no perdona jamás a quienquiera que resulte culpable de llevarlos a cabo. En toda la extensión del país reina una seguridad perfecta: se puede vivir y viajar sin temor al robo o la rapiña. No confiscan los bienes de los hombres blancos que mueren en su país, aunque su valor sea inmenso, no los tocan. Al contrario, depositan la herencia en unos curadores (a modo de albaceas), elegidos entre los Blancos, que deben mantenerla en sus manos hasta que los que tienen derecho a la misma vengan a reclamarla (Iniasta F., 2009: p. 36).

Ibn Battuta, sobre la corte de Kankan Musa, Imperio de Mali (Diop Ch., 2012: p. 339).

Las monarquías eran constitucionales, con un consejo del pueblo donde se encontraban representados los distintos estamentos sociales. Y el rey negro no poseía poderes ilimitados, en algunos lugares era el pueblo el que lo investía a través de la mediación de un Primer Ministro que representaba a los hombres libres;. Su misión era servir con sabiduría al pueblo y su autoridad dependía del respeto a la Constitución.



Fig. 10: THOMAS-ALEXANDRE DAVY DE LA PAILLETTERIE (1762-1806).
Pichat O., S.XIX, Musée Alexandre Dumas, Villers-Cotterêts. *Thomas Alexandre Dumas*.
Recuperado:

http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas-Alexandre_Dumas

Fig. 11: REPRESENTACIONES ARTÍSTICAS DE IMPERIO ILE-IFE (NIGERIA), SIGLO XV.
Nigeria-Ife, Imperio Oyo (1400). *Olokun Head*.

Recuperado:

<https://goo.gl/mQ2REi>

Fig. 12: DIDO ELIZABETH BELLE LINDSAY (1761-1804).
Atribuido a Zoffany J., 1778. Scone Palace, Perthshire, Scotland.
Painting of two young women.

Recuperado:

http://en.wikipedia.org/wiki/Dido_Elizabeth_Belle



Y no es que los primeros navegantes europeos del final de la Edad Media no hicieran observaciones muy destacables en este dominio. Cuando llegaron a la Bahía (Golfo) de Guinea y desembarcaron en Vaida, los capitanes quedaron en un primer momento asombrados al encontrarse calles bien acondicionadas, bordeadas por ambos lados, y a lo largo de varias leguas, por sendas hileras de árboles. Durante días atravesaron una campiña, mag-

nífica, habitada por hombres vestidos con ropas esplendorosas, ¡que ellos mimos habían tejido! Más al sur, en el Reino del Congo, contemplaron una muchedumbre hormigueante de gentes vestidas de “sedas” y “velos”, grandes estados bien organizados -y eso, hasta en los más mínimos detalles- soberanos poderosos, industrias opulentas. ¡Civilizados hasta la médula! Y la condición de los países de la costa oriental, Mozambique, por ejemplo, era en todo punto comparable. Las revelaciones de los navegantes entre los siglos XV y XVIII suministran la prueba cierta de que África negra, que se extendía al sur de la zona desértica del Sahara, estaba todavía en plena expansión, en todo el esplendor de civilizaciones armoniosas y bien formadas. Los conquistadores aniquilaban esta floración a medida que progresaban, ya que los nuevos países de América tenían necesidad de esclavos y el África ofrecía centenas, ¡millares!, de cargamentos completos de esclavos. Con todo, la trata de esclavos jamás fue un negocio descansado y fácil: exigía de justificación. Por eso, se hizo del negro un semi-animal, una mercancía. Y es así como se inventaron la noción de fetiche (portugués: *feticeiro*) como símbolo de la región africana: ¡marca de fabrica europea! Por lo que a mi respecta, en ninguna parte de África he visto a los indígenas adorar fetiches. La idea del “negro bárbaro” es una invención europea que, a contragolpe, ha dominado en Europa hasta el inicio de este siglo (Frobenius, *Historie de la civilisation africaine*, traducida por Back y Ermont, Gallimard París, 1938, 5ª edición, p.p 14 y 15; Diop Ch., 2012: p. 339).

Por lo tanto, si ha habido en África Negra una verdadera regresión es debida a la colonización, dando lugar a tribus envilecidas progresivamente y desplazadas hacia el bosque. “Solo esta regresión puede explicar que, en un contexto estatal relativamente primitivo, estas poblaciones preserven todavía intacta una tradición que revela un estado de organización social y una concepción del mundo que ya no corresponden al nivel actual de su cultura... A partir de dicha experiencia reciente de esclavitud -y evidentemente en contra de toda verdad histórica-, ha habido un esfuerzo por construir la leyenda, según la cual el Negro siempre habría sido esclavizado por las razas blancas superiores con las que habría convivido, allá donde estuviese. Esta leyenda permite justificar la presencia de Negros en Egipto, en Mesopotamia o en Arabia desde la más remota antigüedad: basta decretar que eran esclavos (Diop, 2012: 75). Será después de las conquistas renacentistas de las costas africanas y el posterior comercio de esclavos -primero hacia Europa y posteriormente hacia América-, cuando se empezará a construir ese imaginario del “bárbaro” y “primitivo”, “carente de toda civilización”. Sin embargo, “pensamos que las sociedades de Europa Occidental y las norteamericanas a que han dado origen aquellas son las que destacan en el mundo moderno en cuanto a innovación tecnológica, pero la tecnología estuvo menos avanzada en Europa Occidental que en cualquier otra área “civilizada” del Viejo Mundo hasta la Baja Edad Media”. (Diamond, 1998).

¿Quiénes eran entonces esos hombres a los que un salvajismo no superado por el curso de los siglos arrancaba así de sus países, de sus dioses, de sus familias?

Hombres suaves, amables, corteses, superiores seguramente a sus verdugos, ese atajo de aventureros que rompían, violaban, insultaban a África para despojarla mejor.

Ellos sabían edificar casas, administrar imperios, construir ciudades, cultivar los campos, fundir el mineral, tejer el algodón, forjar el hierro.

Su religión era hermosa, hecha de misteriosos contactos con el fundador de la ciudad. Sus costumbres agradables, fundadas sobre la solidaridad, la bienvenida, el respeto a la edad.

Ninguna coerción, sino ayuda mutua, alegría de vivir, disciplina libremente aceptada.

Orden-Intensidad-Poesía y Libertad.

Desde el individuo sin angustia hasta el jefe casi fabuloso había una cadena continua de comprensión y confianza. ¿No ciencia? Ciertamente, pero tenían, para protegerles del miedo, grandes mitos en los que la observación más fina y la imaginación más audaz se equilibraban y fundían. ¿No arte? Tenían una magnífica escultura, en la que la emoción humana estalla más ferozmente que nunca, tanto que organiza según las obsesivas leyes del ritmo los grandes planos de una materia encargada de captar, para distribuirlas, las fuerzas más secretas del universo (...)

(...)¿Monumentos en pleno corazón de África? ¿Escuelas? ¿Hospitales? Ningún burgués del siglo XX, ningún Durand, Smith o Brown sospecha la existencia de estas cosas en el África anterior a los europeos (...).

(...) Pero Schoelcher señala su existencia, según Caille, Mollien, los hermanos Cander. Y aunque no señala en ninguna parte que cuando los portugueses desembarcaron en las orillas del Congo en 1498 descubrieron un Estado rico y floreciente, y que en la corte de Ambasse los notables iban vestidos de seda y brocados, si sabe al menos que África se enseñó a sí misma una concepción jurídica del Estado y si sospecha, en pleno siglo del imperialismo, que, después de todo, la civilización europea no es más que una civilización entre otras, y no la más sensible.

Cesaire (Introducción a Emile Tersen (ed.) *Esclavage et colonisation*, antología de textos de Victor Schoelcher, Paris, PUF, 1948. P.7. (Fanon F., 2009: p. 133).

Desde entonces todo mestizaje y presencia africana en el mundo occidental (**Fig. 10, 12**) se ha borrado de la historia oficial. Es necesario visibilizar algunos datos, que existen, pero que han permanecido ocultos a la vista del pueblo llano, aquel que tampoco tiene acceso a la construcción histórica. Desde las tropas Almorávides de Al Ándalus -procedentes en buena parte del reino senegalés de Takrur- a las “cabezas negras” del escudo de Córcega -que contrataba piratas negros para la nación-, hay que rebuscar, pero ahí está la verdad: África y Europa siempre estuvieron en contacto y se influenciaron mutuamente, aunque nos hayan contado otra historia.

La historia de la humanidad permanecerá confusa mientras no se distingan dos cunas primitivas, largamente separadas durante la prehistoria y donde la naturaleza modeló los instintos, los temperamentos, los hábitos y las concepciones morales de las dos consiguientes fracciones de la humanidad, antes de que se volvieran a encontrar.... La abundancia de recursos para la vida (en Egipto y las culturas derivadas de él), el carácter sedentario y agrícola de esta, las condiciones específicas del Valle del Nilo, iban a engendrar en el hombre que lo habitaba, es decir, el Negro, una naturaleza dulce, idealista y generosa, pacífica, imbuida de espíritu de justicia, alegre. Todas estas virtudes eran en su mayoría indispensables para la coexistencia cotidiana. Concepciones tales como el matriarcado, el totemismo, la organización social más perfeccionada o la religión monoteísta nacieron de las exigencias de la vida agrícola. Y engendraron otras: así, la circuncisión se deriva del monoteísmo; se trata, en efecto, de la idea de un dios Amón no creado y creador de todo lo que existe la que conduce a la idea de la androginia... Todos los pueblos (derivados de la cultura indoeuropea) de esta cuna, fuesen blancos o amarillos, tendrían el instinto de la conquista, porque todos tenían la tendencia a evadirse del medio hostil. El medio los expulsaba, tenían que partir o sucumbir, intentar conquistar otro lugar al sol con una naturaleza más clemente; y la conmoción de las invasiones no se detendría, desde que un primer contacto con el mundo negro meridional les hiciese conocer la existencia de una tierra donde la vida era fácil, las riquezas abundantes, las técnicas florecientes. Así, desde el 1450 antes de la era cristiana hasta Hitler, pasando por los bárbaros de los siglos IV y V, Gengis Kan o los turcos, las invasiones se prosiguieron ininterrumpidamente de este a oeste o, de norte a sur: sería más exacto decir “las evasiones”... El hombre era el pilar de semejante estilo de vida; el rol de la mujer en la vida económica era mucho más reducido que en las sociedades agrícolas negras. En concordancia, la familia patriarcal nómada era el único embrión de la organización social. El principio del patriarcado regirá toda la vida de los indoeuropeos, desde los griegos y los romanos hasta el Código de Napoleón, hasta nuestros días. Es por ello que la participación de las mujeres en los asuntos públicos será más tardía en las sociedades europeas que en sociedades negras. Si hoy parece lo contrario en algunas partes del África Negra, es debido a la superposición de la influencia islámica (Diop Ch., 2012: p. 190).

Esta estafa intelectual, nos muestra la necesidad absoluta que tenemos de despejar, de descombrar nuestro pasado, trabajo que ningún pueblo puede hacer por otro, a causa de las pasiones, del orgullo nacional, de los prejuicios resultantes de una educación falseada desde la base... Pero hay que decir que son los ancestros de los negros quienes han inventado las matemáticas, la astronomía, el calendario, las ciencias en general, las artes, la religión, la agricultura, la organización social, la medicina, la escritura, las técnicas, la arquitectura...; que son ellos quienes han levantado por primera vez edificios de 6 millones de toneladas de piedras (Gran Pirámide de Keops) y no solo en tanto que obreros; que son ellos quienes han construido el inmenso Templo de Karnak, ese bosque de columnas con su celebre sala hipóstila, que podría dar cabida a la catedral de Notre-Dame con sus torres; y que son ellos quienes han esculpido las primeras estatuas colosales (Colosos de Memnon, entre otras). Y diciendo todo esto, no decimos más que la verdad estricta y modesta que hoy nadie puede refutar mediante argumentos dignos de nombre. Tras esta constatación, el Negro debe ser capaz de retomar la continuidad del pasado histórico nacional y extraer de este el beneficio moral necesario para reconquistar su lugar en el mundo moderno, sin caer en los excesos de un nazismo a la inversa, ya que la civilización de la que se reclama heredero podría haber sido creada por cualquier raza humana -si es que se puede hablar de raza propiamente- que se hubiese localizado en una cuna tan favorable, tan única. (Diop Ch., 2012).

La presentación idílica de los países europeos acaba -entre otros efectos- por generar en el imaginario de no pocos africanos la creencia de que, al contrario de los negros -de los que han de desconfiar-, los “blancos” son sus hermanos, que los quieren mucho y los ayudan por caridad. (Bosco Bothso, 2009), borrando así los crímenes cometidos a lo largo de la Historia. Y el más grave de todos ellos es el que ha ocultado la Historia Negra, haciendo desaparecer los relatos de un pueblo que no puede crecer hasta que se reconstruya, que ha tenido que unir los pedazos para empezar a caminar. No se habla del protagonismo de la cultura negra en las grandes revoluciones culturales del mundo, ni se da voz a los historiadores africanos que pudieran revisar la historia escrita por

los blancos, como Alexis Kagame, Engelbert Mveng, John Mbiti, Jean Marc Ela, Eugenio Nkogo, Teophile Obenga o Joseph Ki-Zerbo. “Tampoco se dice, pero se sabe, que en África existe gente tremendamente sabia aunque no sepan leer ni escribir, que los africanos actuales somos herederos de culturas milenarias y que parte de los males que padecemos hoy tienen su origen en la quiebra de esas culturas ancestrales, sin que fueran sustituidas por las aportaciones de los colonizadores”. (Ndongo D., 2009).

Durante los años en que asistí a las escuelas públicas de Oakland no tuve ni un solo profesor que me enseñase nada relacionado con mi propia vida.

(Newton H., Sentís, 1998: p. 124).

2.2.1.3 CURRÍCULUM EUROCENTRADO Y CURRÍCULUM PLURALISTA ETNOEDUCATIVO

El reconocimiento (basado en el deseo de conocer al “otro”) es, conviene recordarlo, el único antídoto contra el desarrollo de odios e ignorancia entre las naciones y los pueblos; es decir, contra la fuente de tantas desgracias y conflictos regionales o de ámbito mundial. La enseñanza es una de las grandes canteras en las que se puede instituir y promover el conocimiento de las diferentes áreas de la cultura y la civilización... después de todo este tiempo machacando y difundiendo palabras desmoralizadoras como, por ejemplo, retraso y subdesarrollo, las élites, a veces incluso las del Sur, casi siempre acaban haciéndolas pasar del estatuto de atributos coyunturales, y por tanto, superables, al de esencias coriáceas y perdurables. Bajo una capa de universalismo, ¡cuántas producciones filosóficas de Occidente siguen estando, a fin de cuentas, orgánicamente vinculadas a su área de cultura y pensamiento! Por consiguiente, la elaboración de una universalidad multipolar, asociativa y comunicante -la única viable, convivencial y fecundadora- debería estar impregnada de una filosofía planetaria y plural. Si no, la identidad, la cultura, y la filosofía imperantes serán las de la potencia dominante, y la inmensa mayoría de los habitantes de la tierra tendrán que jugarse el alma y derribar los muros de las dependencias improductivas y minimizadoras. La universalidad es como una esfera vacía o, si se quiere, una ley marco que sólo puede ser dispuesta y animada por medio de aportaciones multilaterales basadas en una ética de reconocimiento y reparto. Así pues, determinados países, entre ellos los del Sur, no podrán en absoluto dar sentido a su existencia basándose en el mimetismo o sumándose a las rebajas, sino desarrollando su propia personalidad identitaria y sus propias vías de acceso efectivas y vinculadas a la universalidad humana.

(Himmich B., IE-Med, 2008: p. 277).

Cuando los libros de historia o de texto mienten o ocultan la verdad sobre determinados episodios históricos y el devenir de las diferentes comunidades étnicas, están mintiendo sobre toda la historia en su conjunto. Estamos transmitiendo una gran mentira a las futuras generaciones, estamos viendo como a través del currículo se reproducen mitos, mentiras y silencios sobre las personas negras y su pasado histórico. Para enfrentar la verdad más adelante será necesario desaprender lo que uno piensa que conoce y esto es tremendamente complicado, ya que constituye la base, la estructuración de información a partir de la cual nos enfrentamos al mundo.

Entonces desaprender sí que es posible, y desaprendes dejando un vacío, porque obviamente, cuando has descubierto que lo que creías cierto no era cierto, el descubrirlo, que no era cierto, no es una información que te ocupe un lugar, es una información que expulsa la información que llevas teniendo durante mucho tiempo, lo cual deja un vacío y eso no tiene ya sentido, ¿no?, porque te has dado cuenta que no es cierto... lo cual, a veces, que algo no sea cierto no quiere decir que sepas que es lo cierto, ¿de acuerdo? Ese espacio, lo hemos ido llenando con negritud.

Entrevistado. Varón en la treintena, español de origen guineano.

Persistimos en la tendencia a olvidar, a no revisar el pasado, contextualizarlo, enseñarlo. Esto no debe suceder más si nos preocupa la felicidad y desarrollo de nuestros alumnos. Debemos hablarles de la Historia y su construcción, pues esta información

existe. Y no a través de fragmentaciones o clasificaciones, sino como algo que realmente ocurrió y afectó a personas concretas, sin evitar aquellas partes que nos son molestas. Esto evitaría que los “individuos sean insensibles a ciertas formas de experiencia humana”(Kincheloe, Steimberg, 1999), sin determinar qué experiencias consideramos mejores o peores en relación a parámetros que impone la idiosincrasia blanca. Enseñarles a desaprender lo que es falso y a desenmarañar las estrategias del poder que nos impiden instituirnos como individuos críticos que desean operar cambios en la sociedad, transformar lo que conocen y ser protagonistas de su aprendizaje.

Las reformas educativas de los últimos años se han formulado a espaldas de unas inquietudes más amplias -de orden político y cultural- por la empatía. Cuando los políticos establecen currículo con pruebas selectivas, están creando nuevas formas de patología educativa y de injusticia social, las cuales, como de costumbre, castigan a aquellos que están fuera de las corrientes dominantes de opinión... los conocimientos producidos en parte o totalmente por grupos subordinados han sido eliminados de los currículum con el fin de mantener la ilusión de la dominación del hombre blanco eurocéntrico y de las clases media y media-alta. (Kincheloe J. L., Steimberg, S. R., 1999).

A los estudiantes pertenecientes a las diferentes comunidades étnicas se les pide que memoricen y aprendan, y se sientan identificados con temáticas que no les son propias, que reflejan conductas o valores diferentes a los que han aprendido en casa. Por ejemplo, en el caso africano, un profundo respeto por las opiniones de los adultos, lo que les lleva a sentirse afectados especialmente por la actitud negativa que pueda tener un profesor sobre su conducta; o la conciencia negativa y reprochable de la imposición o dominación de una cultura sobre otra, lo que choca con las grandes epopeyas históricas de los libros de texto, donde los colonizadores aparecen como héroes; y la gran importancia otorgada a los valores comunitarios -la comunidad como constructo familiar, el trabajo en equipo-, valores contrarios al individualismo occidental. Para estos niños, la aceptación dentro de la comunidad del aula y no solo por unos pocos, es importante. Todo el tiempo estos estudiantes reciben mensajes contradictorios y a veces opuestos. Pocas veces se tiene en cuenta sus vivencias personales, ya que no representan al alumno tipo. Sin embargo compartir estos valores característicos de su cultura con el resto de los alumnos, podría ser algo muy beneficioso para el aula en su conjunto. Por otro lado, es frecuente que estos alumnos no se sientan representados por ninguno de los referentes que son expuestos en el aula.

Puede ser, puede ser, es algo así... por otro lado, valoro el aprecio a los adultos que se tiene en África, lo valoro muchísimo, y a los sabios, se les tiene muy en cuenta... se valora todo lo que hablan... por la experiencia, realmente, aquí, en parte, es algo que se nota que se ha perdido.

Entrevistada. Mujer en la veintena, española de origen marfileño.

No, porque ellos cogían, por ejemplo, le decían al profesor L. ha hecho esto,... y era mentira, o sea, el profesor sale un momento de clase, deja a alguien vigilando, están todos jugando haciendo tonterías, yo estaba atrás del todo como siempre, yo estaba con la cabeza baja para que no me vieran porque ya me lo habían hecho más veces, simplemente decir: eh,... y,... a pues voy a apuntar que has hablado; ...y ya con eso, venía el profesor y me daba un coscorrón, entonces, también pienso:... sí la imagen que da el profesor, el adulto, es de... la negra a hecho esto la doy, los demás hacen lo mismo, y por eso en el patio me pegaron todos también. O sea, yo eso ya lo vi así, sabes?, en plan de... porque yo... me educaron, ummm... a ver, los afros, normalmente, bueno los afros... en Guinea, hay... o sea por la educación, o sea, perdona, a ver... Cuando te educan de pequeño es que tu tienes que hacer caso al mayor, y no se le puede rechistar, y hay un respeto supremo, sabes?, aunque el mayor este haciendo las cosas mal, y por lo tanto, como a mí me habían educado así, el profesor me pegaba, y no rechistaba, pero si que me enfadaba y si que pensaba, y yo siempre he tenido una cabeza, digamos... un poquito lógica, porque yo... digamos un poquito incluso por encima de la edad que yo tenía, y yo muchas veces, claro, me preguntaba:... por qué me pegan?, ...y yo, claro, todo ese curso, deje de ir al colegio, a la guardería esta, les dije que no quería ir, que... o sea, me metían, a lo mejor, en las vallas, pero yo ya me iba, o sea... y claro, yo les dije: ...si me están pegando todos, y yo no puedo defenderme porque son todos, los profesores no hacen nada, los padres tampoco... ser negro es malo, y es malo aquí; ...por eso yo me fui con esa mentalidad a primaria, y en primaria me empezaron a enseñar que no, que no era así, pero... ya venía así del otro colegio.

Entrevistada. Mujer en la veintena, española de origen guineano.

Atender a la diversidad no es celebrar en ciertos días señalados unos hábitos alimenticios determinados, reunir un kilo de ayuda o inscribirse en una organización benéfica, celebrar el día de la paz o pintar un mural con las caras de distintos niños de di-

ferentes partes del mundo, es más que eso. Atender a la diversidad es resaltar la especificidad de cada uno de nuestros alumnos y darle todo su valor, e incluir todo aquello que les representa y representa a la Humanidad en su conjunto. En el aula, no se habla de conciencia negra, ni que es lo que ha supuesto esa conciencia para el mundo, la lucha por los Derechos Civiles y los avances en el terreno de las reivindicaciones de clase, género u orientación sexual, y en España ni si quiera se mencionan algunos nombres importantes, como sucede en el caso de Estados Unidos. Es nuestro deber relacionar el pasado con el presente para dilucidar a qué nos enfrentamos hoy, informar de las múltiples lecturas de la historia y sus implicaciones en el terreno de lo real. No se hace mención al imperialismo racial, se habla de Europa como tierra de igualdad de oportunidades, donde no hay racismo, ya que esto no sería políticamente correcto, un lugar de tolerancia donde se vive en paz, pero está no es la realidad. En los libros de texto no se habla de inmigración, ni de cómo el sistema económico es afectado por esta y esta es afectada por el sistema económico, de cómo funciona el racismo, el sexismo o el clasismo institucional, al menos no en profundidad. Cuando se tratan estas cuestiones nos enfrentamos al fenómeno de la “negación culpabilizadora”, es decir, no se trata de buscar culpables, pero es frecuente que los españoles reaccionen a la defensiva, desviando la atención de las características negativas a las positivas, y argumentando que “en África suceden cosas mucho peores y que si aquí estamos tan mal nadie tendría por que venir”. Pero aquí no se está juzgando a nadie, no se está culpando a nadie concreto, se trata de ser autocríticos con el sistema que estamos construyendo para mejorarlo, porque somos conscientes de aquello en lo que erramos para no repetirlo, independientemente de si al compararnos con otros lugares salimos ganando o perdiendo. Lo mismo sucede con los profesionales de la educación. No se trata de señalar a quienes actúan de forma discriminatoria -muchas veces inconsciente-, sino de revisar, todos nosotros, nuestros modos de hacer, mirar, mostrar o plantear.

Las instrucciones sobre la enseñanza obligatoria y del bachillerato omiten la cuestión, quizá porque de manera equivocada se ha considerado que dista de ser un legado útil para afrontar el momento presente, que viene a ser el sentido atribuido a la enseñanza de la Historia y que se concreta en el sentido de pertenencia a una comunidad histórica y cuanto aliente la visión integradora de España, la diversidad y la solidaridad de sus pueblos, así como la tolerancia... El resto, tal vez sea motivo de curiosidad en las revistas de divulgación, con probabilidades más elevadas si contiene una presentación exótica y alguna dosis de morbosidad.

(Piqueras J. M., 2011: p. 23).

2.2.1.3.1 Currículo etnoeducativo: los primeros avances multiculturalistas

Después de acceder a toda esta información que nos planteaba Diop, señalando la “estafa intelectual” y haciéndola consciente, y que no se reduce al campo de la Historia y la Arqueología, sino que se da en todos los campos al igual que ocurre con la presencia de otros colectivos, como es el caso de las mujeres, o por ejemplo, las personas con diversidad funcional, debemos plantearnos: ¿Y ahora qué? ¿Cómo enfoco los contenidos de mis clases ahora que sé que lo que el currículo y yo misma daba por cierto es solo una representación construida por el bloque de poder, de aquello que (al bloque de poder) le parece importante, necesario que sepamos, admiremos, recordemos, olvidemos o desconozcamos para seguir operando como lo ha hecho hasta hora, es decir, desde el poder?

Está claro, tenemos que empoderarnos como docentes y empoderar a nuestros alumnos y empezar a construir entre todos nuestra propia información. Debemos tratar de ir más allá, buscar lo que se nos oculta y preguntarnos por qué, ser críticos con los mensajes que recibimos, analizarlos y plantear soluciones. Podemos empezar trabajando sobre las propuestas del multiculturalismo, para poco a poco, ir acercándonos a **propuestas transformadoras** que afronten las diversidades desde la transversalidad con un enfoque más intercultural. Debemos conocer los enfoques multiculturalistas que se vienen aplicando en las aulas, para criticarlos, aplicarlos, mejorarlos, transformarlos... Según F. Greame Chalmers en su libro *Arte, Educación y Diversidad Cultural* (2003: p. 95) el multiculturalismo habría estado trabajando a partir de cinco enfoques básicos:

- 1- El primer enfoque consiste simplemente en añadir algunas lecciones y unidades con contenido étnico.
- 2- El segundo enfoque gira entorno a celebraciones transculturales -como el arte festivo- y pretende fomentar la buena voluntad y la armonía en el aula.
- 3- El tercer enfoque pone de relieve el arte de grupos particulares -por ejemplo, el arte afroamericano, o el arte realizado por mujeres- por razones de equidad y justicia social.
- 4- El cuarto enfoque trata de reflejar la diversidad sociocultural en el currículo, que pretende ser a la vez multiétnico y multicultural.
- 5- El quinto enfoque trabaja desde la capacidad de decisión y acción social. Exige que profesores y estudiantes vallan más allá del reconocimiento de la diversidad, y se pongan en tela de juicio y desafíen los cánones y estructuras del mundo artístico de la cultura dominante. En este enfoque, la Educación Artística se convierte en factor de reconstrucción social y los alumnos se comprometen a estudiar y utilizar el arte para desenmascarar y desafiar todo tipo de opresión. Aunque este último enfoque podría no ser directamente multicultural, los estudiantes se enfrentarían probablemente con cuestiones que traspasan muchas fronteras culturales.

Todos estos enfoques son pequeños pasos hacia espacios de enseñanza intercultural. El quinto enfoque sería el más contemporáneo. Pero... ¿por qué es necesario este enfoque? En primer lugar un enfoque multicultural es para todo el mundo, para todos los estudiantes, independientemente de su procedencia étnica o de otras diferencias, que deben estar preparados para vivir en una sociedad cada vez más diversa. Dentro de unos años el multiculturalismo será una necesidad urgente para vivir en sociedad, una capacitación indispensable y el interculturalismo o transculturalismo la meta a alcanzar. Todavía nos faltan tareas por realizar. Hemos de conseguir que el “multiculturalismo crítico” sea verdaderamente “crítico”, que el “multiculturalismo” sea verdaderamente “multicultural” y que el “transculturalismo” sea verdaderamente “transcultural”. (Chalmers, 2003).

¿Qué es lo que “saben” nuestros alumnos, cómo han llegado a saberlo, por qué rechazan o creen en lo que saben y de qué modo evalúan la credibilidad del testimonio? Debemos insistir en la idea de que **todos somos productores de conocimiento**, que este no es un camino cerrado y que existen diferentes alternativas por las que podemos transitar. Podemos construir nuestro propio conocimiento, ser activos y negarnos a aceptar este currículo oficial que no es más que una representación (Acaso, 2009); reconfigurar el conocimiento oficial; resucitar las micronarrativas; trabajar a partir de las experiencias personales de los alumnos, analizando el proceso de formación de la identidad; mirar más allá de la propia experiencia, estas son contradictorias, ambiguas y complejas, no idealizadas, en ellas se produce una confluencia de identidades; debemos estudiar como un material curricular contaminado de racismo, sexismo, y prejuicios de clase puede configurar su propia imagen y su conciencia social. El enfoque transcultural no debería ser nunca un simple añadido a los currículos ya existentes.

Entender el currículum como una representación, como una creación, como una novela, desplaza hacia nuevos lugares la profesión de educador, ya que transforma el paradigma del profesor como transmisor y como técnico, en el paradigma del profesor como productor cultural, como creador, como artista, sobre todo como intelectual transformativo, un agente político capaz de cambiar el mundo al entender su docencia como una cadena de microrevoluciones (Acaso M., 2013: p. 57).

Reconocer la diversidad y atenderla en el aula es importante porque: ¿somos acaso un país blanco? ¿Nuestra cultura es exclusivamente blanca? ¿Somos un país o estamos en la UE, en una globalización que abarca a el mundo entero? ¿Realmente beneficia a los niños/as blancos el creer en su supremacía racial? ¿Y a los niños de otros orígenes perder su autoestima, sentir una especie de resentimiento e inferioridad provocados por este eurocentrismo que no les incluye? Cada uno de nuestros alumnos, sus orígenes, cultura e intereses son totalmente esenciales. Cada uno es totalmente insustituible y esto debe verse reflejado en el aula y también en el currículo. Chalmers (2003: p. 101) desglosa en su libro los objetivos principales del multiculturalismo y detalla también las razones por las cuales una educación multicultural sería necesaria:

- Transformar la escuela para que todas las personas de los diferentes grupos culturales, sociales, raciales y étnicos puedan disfrutar de las mismas oportunidades de aprender;
- Ayudar a todos a desarrollar actitudes más positivas hacia los grupos culturales, raciales, étnicos y religiosos;
- Ofrecer programas de formación para profesores sobre cómo llevar a cabo una educación multicultural, elaborar materiales didácticos libres de prejuicios en el ámbito artístico y revisar de manera exhaustiva los currículos de arte incluyendo contenidos de distintas etnias y culturas;
- Estimular la toma de conciencia de los usos y costumbres étnico-culturales dentro de una determinada área de población;
- Ofrecer un currículo continuo que valore y afirme las diferencias y evite los estereotipos;
- Fomentar el aprecio por el desarrollo y el legado culturales;
- Desarrollar la toma de conciencia de cómo se mantiene la cultura dentro de los grupos sociales;
- Desarrollar el aprecio por la forma en cómo las artes plásticas afectan a una unidad social o cultural;
- Desarrollar el aprecio por las diferentes visiones que tienen del arte las distintas sociedades;
- Reconocer cada vez con mayor claridad que el arte, con sus símbolos puede actuar como factor de identificación para los individuos;
- Identificar los múltiples roles del arte y de los artistas en diversos marcos y situaciones históricas;
- Reconocer de forma creciente los roles económicos, políticos y sociales de los artistas;
- Reconocer de forma creciente la función de los artistas en la salvaguarda de la herencia cultural de una sociedad.

Razones según las cuáles la educación intercultural es necesaria (Chalmers F. G., 2003: p. p. 29-31):

- 1- La escolarización debería ser multicultural no solo por motivos morales, en el sentido de que los contenidos multiculturales han de formar parte de los currículos escolares por razones de imparcialidad y de justicia, sino también por motivos educativos. Los estudiantes deberían ver sus experiencias culturales reflejadas en el currículo y desarrollar las habilidades necesarias para la comprensión transcultural.
- 2- La educación multicultural no es solo para los alumnos procedentes de culturas étnicas minoritarias, sino para todos los estudiantes.
- 3- La educación multicultural no debería imponer la inmersión exclusiva en los valores, las perspectivas y los puntos de vista de una sola cultura, sino fomentar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que impulsan a los estudiantes a explorar un amplio abanico de tradiciones culturales.
- 4- Todas las tradiciones culturales modernas son multiculturales en su construcción y cambiantes en su contenido y sus límites.
- 5- Las experiencias culturales del propio estudiante pueden ser importantes puntos de partida para el aprendizaje, pero no constituyen el objetivo final de la escolarización. El objetivo primario es la comprensión multicultural.
- 6- La educación multicultural no puede alcanzarse añadiendo simplemente algunas lecciones o unidades informativas seleccionadas a los actuales currículos escolares. El cambio tiene que ser global y afectar a muchos niveles, comportando revisiones de aspectos tan diversos como las políticas educativas, la organización del currículo, la contratación del personal, los textos y materiales de estudio, la evaluación, y el desarrollo profesional.

7- La educación multicultural no se consigue con la simple transmisión de hechos aislados acerca de diversas tradiciones culturales a los estudiantes. El aprendizaje, además de adaptarse a los estilos de los estudiantes individuales, debería apoyarse en la curiosidad de los alumnos, impulsar procesos de búsqueda y girar en torno a un contenido sugestivo.

8- Los procesos destinados a instituir una educación multicultural, aunque complejos y multiestratificados, pueden realmente ser dirigidos y controlados.

Sin embargo, a pesar de la validez evidente de todos estos postulados, el multiculturalismo ha tenido que enfrentarse a duras críticas. Esto se debe a que sin el apoyo total del sistema el trabajo de los docentes multiculturalistas se limita a estas **pequeñas microrevoluciones**, que suponen grandes cambios pero que no cuentan con el beneplácito del sistema educativo, que por el momento no pretende reestructurar a fondo sus planteamientos. Desde la importancia que se le da a la educación en nuestra sociedad, una educación en tiempo presente que aborde los conflictos sociales que se le presentan a la concepción omnipresente de un enfoque transcultural que afronte las diversidades que se dan en el mundo real. La educación está obsoleta en muchos sentidos y no podemos abordar la multiculturalidad a partir de reproducciones de mala calidad y manualidades de los cinco continentes que nada tienen que ver con la implicación en un cambio real desde la base de los currículos. Las tendencias educativas pueden cambiar, pero lo que es seguro es que el futuro multicultural permanecerá.

Como educadores, si nuestro deber nos exige que les digamos honradamente a los estudiantes que tienen el poder de criticar y cambiar la situación y la sociedad en que viven, hemos de creer lógicamente que nuestro sistema educativo estará dispuesto a reforzar esos objetivos y a facilitar esa atmósfera en la que puedan producirse los mencionados cambios (Chalmers F. G., 2003: p. 26).

Entonces, ahora que ya hemos visto cómo se reproduce el racismo y por qué, así como cuál es la realidad de la inmigración y la situación actual de multiculturalidad que se da en las aulas y la sociedad misma, o cómo la construcción de la Historia por los grupos de poder ha influido en la desigualdad de oportunidades y determina las relaciones de convivencia e identificación social desde las aulas y otros contextos de aprendizaje, nuestro deber como docentes es tratar de operar un cambio, de nuestra labor depende renovar el imaginario colectivo de nuestros alumnos. ¿Cómo vamos a hacerlo? Hay que reflexionar. La educación artística contemporánea y el activismo pueden ser una herramienta fundamental. Pero antes debemos enfrentarnos a la supremacía educativa del cuarto poder.

Un explorador blanco, ansioso por llegar cuanto antes a su destino en el corazón de África, ofreció una paga extra a sus porteadores para que anduviesen más deprisa. Durante varios días, los porteadores apuraron el paso. Una tarde, sin embargo, se sentaron todos en el suelo y posaron la carga, negándose a continuar. Por más dinero que les ofreciese, los indígenas no se movían. Finalmente, cuando el explorador pidió una explicación para aquel comportamiento, obtuvo la siguiente respuesta:

-Hemos andado demasiado deprisa, y ya no sabemos ni lo que estamos haciendo. Tenemos que esperar a que nuestras almas nos alcancen.

(Coelho P., 2002 b: p. 36).



2.2 ARTIVISMO

2.2.2 REPRESENTACIÓN DE PERSONAS AFRO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA SOCIEDAD

PERO SI OCCIDENTE NO ES RACISTA.... ¿NO?

En este tema que introduce el bloque vamos a revelar cómo los medios de comunicación gestionan la opinión pública para que esta sea favorable a los intereses de los poderosos. La estereotipación de las personas negras forma parte de esta estrategia y está estrechamente ligada a su representación visual. Analizaremos cómo opera sobre la realidad social y cómo afecta más concretamente a nuestros estudiantes, sean o no de distinto origen.

No hay computadora capaz de registrar los crímenes cotidianos que la industria de la cultura de masas comete contra el arcoíris humano y el humano derecho a la identidad, pero sus demoledores progresos rompen los ojos.

(Galeano E., 2005: p. 38).

Portada: SÍMBOLOS DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO
Lofty K., 2007.

Can't believe I missed this one. What a burka.

Recuperado:

<http://banksyforum.proboards.com/thread/16535>

2.2.2.1 LOS MEDIOS TAMBIÉN EDUCAN

Tal es la fuerza de una mentira que, de tanto repetirla,
un buen día también el mentiroso acaba por creérsela...

(Hampathé Ba A., 2010: 95).

Efectivamente, no solo los medios educan, sino que hoy en día al ser los principales productores de información, son los principales educadores. Ya sea de forma positiva o negativa, es decir, siendo dicha información sensacionalista o fundamentada, esta nos llega a través de los medios. Muchos niños y niñas crecen pegados al televisor o alguna otra pantalla, sin que sus padres establezcan ningún tipo de control sobre los mensajes que les llegan. Por otro lado, a pesar de la cantidad ingente de canales, los contenidos no suelen variar en exceso de unos a otros, y la única actitud crítica y activa que nos queda con respecto al televisor es la de apagarlo. La televisión o la prensa y otros medios de divulgación, no permiten -como sí es el caso de Internet- intervenir sobre la gestión de la programación más allá del zapping. (Aunque con las nuevas tendencias web, se está imponiendo un modelo de gestión más participativo por parte del espectador, que sin embargo nunca interviene en la creación del contenido por el momento).

Después de valorar estas cuestiones, podemos decir que el principal difusor de estereotipos y actitudes racistas es la televisión (exceptuando algunas páginas web o blogs de grupos neonazis que aparecen en la Red). La televisión nos muestra una actitud muy paradójica ante la cuestión del racismo. No hay una unidad o consenso en cuanto a cómo abordar el tema, se debaten entre la diplomacia, la negación, la condena y el chiste. Podemos ver como en una misma cadena, e incluso en programas se emiten chistes racistas, gracietas y ridiculizaciones sobre las personas negras o el colectivo inmigrante en su conjunto (a veces revestidas de falsa crítica, intentando visibilizar el racismo en la sociedad española pero reproduciéndolo al mismo tiempo; es el caso de muchas series de televisión). Mientras que por otro lado, se censura la actitud de algunos colectivos fascistas-racistas, hinchas deportivos o incluso jugadores de fútbol.

Se pueden destacar varias constantes televisivas en cuanto al tratamiento de la cuestión racial:

1. FOMENTO DE ESTEREOTIPOS:

-Categorización y repetición de las profesiones para negros. Se les asocia al mundo del espectáculo, el deporte, o las “profesiones con predisposición a la violencia”, como paradójicamente resultan ser la seguridad y vigilancia por determinadas habilidades o inclinaciones concretas.

-Chistes, gracias y ridiculizaciones: “los racistas me ponen negro”, “trabajar como un negro” o chascarrillos relacionados con el canibalismo, el terrorismo, la caza, la tribu, el idioma, e incluso, bromas de carácter sexual...

-Programas televisivos donde la figura del inmigrante es motivo de risa. A veces, incluso aparecen niños representando este tipo de personajes.

-Publicidad y promoción de productos y marcas con imágenes racistas; difusión de las personas negras como objetos de temor y deseo, símbolos de lo instintivo y primitivo, del impulso animal; o la sexualización de la imagen femenina; referencias a la jungla, a

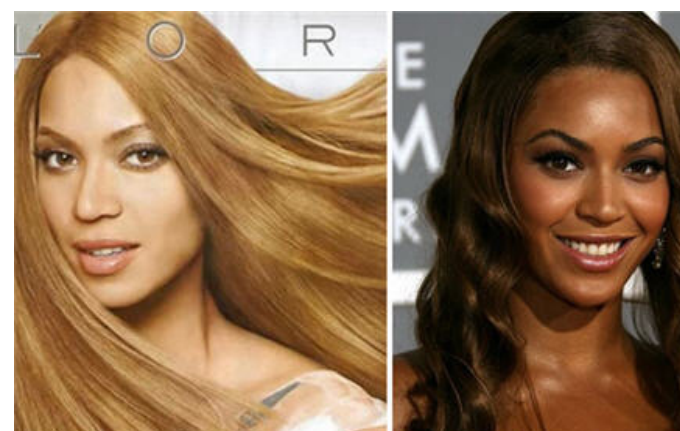


Fig. 1, 2,3: PUBLICIDAD RACISTA O ESTEREOTIPADA:
Play Station, L'oreal, Conguitos, The Guardian, 2009.
Recuperado: <https://goo.gl/Nafmo4>

La violencia, la invasión o inmigración con connotaciones negativas; afirmación de las diferencias raciales y naturalización de las diferencias; exageración de lo que nos separa y no de lo que nos une... **(Fig. 1, 2,3).**

El problema con todas estas estereotipaciones, es que dada la falta de visibilidad de las personas negras y sus logros, como dice Chimamanda Adichie, al final estos estereotipos son la única imagen que la cultura popular acaba por retener de estas personas. No ocurriría así con la raza blanca y sus representaciones, que abarcarían un espectro más amplio de representaciones. Es el problema de la representación de las minorías, que cada vez son menos minoría y que en oposición a la idiosincrasia blanca, conforman todas ellas una amplia mayoría. Sin embargo el poder blanco, hace que los medios sean... blancos.

2. COMENTARIOS RACISTAS y RIDICULIZACIONES EN EL ÁMBITO DEPORTIVO:

-Comentarios para ridiculizar o insultar. Por ejemplo, se dan cuando marcan los deportistas del equipo contrario y estos son negros, una práctica común hasta hace poco entre según que tipo de comentaristas. Se alude también a una desventaja física de los blancos con respecto a los negros, que pudiera ser injusta, planteando la nacionalización de algunos jugadores negros en Europa como algo desigual para la competición deportiva. Se les insulta con apelativos relacionados con la “jungla”, “la bestialidad”... Afortunadamente últimamente prima la censura a este tipo de comentarios y a aquellos hinchas que los reproducen, aunque algunos se mantienen de forma velada.

-Representación de los deportista negros en imágenes que tienden a mostrarlos en posturas y expresiones desfavorecedoras. Este tipo de fotografías son una constante, pero poco frecuentes a la hora de representar a los deportistas blancos **(Fig. 4, 5,6).**



Fig. 4,5,6: IMÁGENES TELEVISIVO-DEPORTIVAS DE CORTE RACISTA
 Recuperado: racismo deportivo, (2013).
<https://goo.gl/IDuVhp>

3. DIFUSIÓN DESIGUAL Y CONFUSA EN LOS INFORMATIVOS Y PROMOCIONES DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO:

-Rapidez de minutaje para las noticias de grupos racistas o nazis. Cuando aparecen en los informativos noticias de hechos racistas u violentos perpetrados por grupos nazis o individuos racistas, no se les da demasiada importancia. Se los clasifica de hechos aislados y rápidamente se pasa a otra noticia, sin resaltar la gravedad del asunto.

-Mucha desinformación sobre la situación real de los inmigrantes en España. Se tiende a resaltar los episodios de convivencia negativa cuando estos provienen de los inmigrantes, nunca cuando provienen de los españoles. Sin embargo, cuando son de carácter positivo, se evidencian más aquellos que han sido promovidos por los españoles, y no al revés. Se informa de las consecuencias negativas de la ilegalidad y como afecta a los españoles, pero se habla poco de como afecta a los inmigrantes. Se habla de las detenciones de ilegales, pero no de las detenciones ilegales, de los maltratos policiales o la vulneración de los derechos humanos en los CIE's (Centros de Internamiento de Extranjeros). No se quiere que la opinión pública se manifieste en contra de las duras leyes de extranjería y se sensibilice con la situación de "los otros", por lo que no se les informa del estado real de la cuestión... Lo último es la futura Ley del PP que prohíbe la asistencia y ayuda a los inmigrantes. Mientras los ciudadanos tienen la sensación de ser invadidos o echados de sus trabajos, los inmigrantes actúan a menudo en los informativos como chivo expiatorio, culpables de los males de la sociedad, independientemente del partido que se encuentren en el poder.

-Enorme parcialidad a la hora de tratar los conflictos externos. Al no abordar la cuestión de los conflictos (no de forma global y profunda), su contexto cultural, político y sociológico de una forma más amplia, los informativos dejan de informar para des-informar. Nadie entiende las razones que los producen, ni las poblaciones que habitan en los países en conflicto. Por otro lado, las visiones sobre lo que África es están construidas por occidentales, desde una óptica occidental, que los muestra como incomprensibles y estereotipa. Lo mismo ocurre con las ONG. Su labor puede calificarse de crimen visual, atentado visual (Acaso, 2007), ya que la única imagen que nos trasladan del continente africano es la de la pobreza; una única cara de su infinita diversidad. También es común la visibilización de la nacionalidad del delincuente solo en los casos en que el crimen es perpetrado por un inmigrante.



Fig. 7, 8: REPRESENTACIONES HABITUALES SOBRE ÁFRICA: inmigración, pobreza, hambre, violencia, mujeres tristes, maltratadas u oprimidas, campañas de la pobreza de la visibilización de las ONGs o paisajes idílicos con animales exóticos y tribus africanas, (2013).
 Recuperado: <https://goo.gl/IstXcb>

Esto ocurre cada día, nunca se menciona al español que mata a su mujer, no se hace énfasis en su nacionalidad. Solo se menciona la nacionalidad si esta es la de un inmigrante y con esto me refiero a un inmigrante pobre o de aquellos países considerados por los occidentales como países “subdesarrollados”.

Todas estas des-informaciones contribuyen a crear un amalgama de representaciones que van desde lo exótico a lo bélico, del crimen a la benignidad del estado español y de las tradiciones ancestrales y tribales a la pobreza (**Fig. 7, 8**). De esta forma se crean extrañas dicotomías que, por dispares no pueden ser otra cosa que irreales, ya que al sacarlas de su contexto nos muestran una visión errónea de lo que África y sus descendientes son, por lo que siempre tenemos una visión parcial de la realidad, aunque esta visión imparcial se nos muestre a través de los informativos. Por último, solo podemos destacar como positivo el último punto que -como veremos- no por eso esta exento de crítica.

4. AUMENTO DE LA PRESENCIA AFRODESCENDIENTES ENTRE LOS PROFESIONALES TELEVISIVOS:

Este es un dato positivo sin duda. Los medios de comunicación se han visto obligados a asumir la diversidad y dar salida también a las necesidades de un público formado por inmigrantes de muy diversas nacionalidades -así como sus descendientes- que representan un amplio porcentaje de sus consumidores. Sin embargo, esto no evita que los contenidos de los programas donde estas personas han sido integradas hayan dejado de ser racistas. Es más, se siguen produciendo -e incluso su presencia sirve de excusa para lanzar algún que otro chascarrillo, comentario o cliché-, a la vez que se desmiente cualquier acusación de racismo alegando la presencia de las personas mismas (**Fig. 9**).

Varias son las series que incluyen personas afrodescendientes entre sus personajes, pero que lo hacen a modo de mofa (**Fig. 10, 11**). Tal es el caso de una popular serie familiar en la que se bromea con el niño negro que una de las protagonistas ha tenido en una evidente relación extramarital. En otra serie televisiva, en uno de los capítulos, los protagonistas fingen montar una ONG, que resulta ser falsa, ya que llevan a un montón de niños afroespañoles a un campo para que finjan vivir en condiciones de necesidad. Otro formato recurrente es el de los reality show, donde se producen convivencias de intercambio entre familias españolas y tribus



Fig. 9: PRESENTADORES Y PERSONAJES TELEVISIVOS AFROESPAÑOLES. Desire Ndjambo. Jimmy Castro, Mary Ruiz, Francine Galvez, Lucía Mbomío, Sergio Alcover... (2013).

Recuperado: <https://goo.gl/FIVIKb>

Fig. 10, 11: SERIES TELEVISIVAS CON CONTENIDO XENÓFOBO: “Aída”, “La que se avecina”, “Perdidos en la tribu”... (2013).

Recuperado: <https://goo.gl/vICSpv>

Además de ser nocivos por transmitir una visión de atraso e incivilización -sin mostrar sus tradiciones desde una perspectiva más compleja, ya que parece ser que el concepto de la tribu es el único existente para manifestar la realidad de los africanos-, muestran también a estas personas como atrasadas, sin omitir los comentarios racistas y actitudes que algunos de los concursantes blancos manifiestan, incluyendo un capítulo especialmente llamativo donde una de las concursantes españolas escupía a una mujer africana cuando esta pretendía tocarle la cabeza.

Podemos reconocer la situación como plenamente paradójica, porque mientras hablamos de diversidad, integración, multiculturalidad y derechos humanos, asistimos a esta difusión de imágenes y contenidos, que muchas veces contradice el sentido de los que se manifiesta en bonitas palabras o través de la promulgación de leyes que posteriormente no se tienen en cuenta. Es fácil conectar estas representaciones con sus efectos materiales, específicamente en las aulas. De hecho, la cultura visual -como bien sabemos- no es un conocimiento objetivo, Kincheloe y Steimberg (1999) sugieren que “las huellas dactilares del poder, son bastante visibles”. Pueden rastrearse en las representaciones hegemónicas de la idiosincrasia blanca de los medios de comunicación. Estas representaciones y sus efectos materiales, así como el discurso predominante en los medios, son herederos del sistema de división de poderes y la gestión de los recursos en el mundo, vigente en todos los ámbitos de la sociedad. ¿Qué efectos pueden causar estas imágenes sobre un niño de 8 años que las contempla? ¿Y si ese niño es afrodescendiente? ¿Y si no lo es? ¿Y si es blanco? ¿Y si es miembro de otra comunidad étnica.

En la sociedad democrática, hay una dialéctica de los conflictos que necesita la apertura del debate, de la identidad, pero eso no significa que se trate de una sociedad enteramente libre. Los mecanismos de dominación y de manipulación son mucho más fuertes, más sutiles. Además, la libertad está bajo mando de poderes ocultos, el monopolio de los grandes discursos está entre manos privadas a través del control de los medios de comunicación... ese liberalismo ataca hasta el fondo los procesos de socialización de los seres humanos: privatiza la educación, la salud, la cultura. Utiliza los medios de manipulación modernos para hacer esa concepción del vínculo social: la cultura, la televisión, están al servicio de la ideología mercantil de ese liberalismo; sirven para naturalizar su concepción de la vida como competencia permanente, en la que unos son “ganadores” y otros “perdedores”, como si fuera una ley de la naturaleza. En definitiva, se ha convertido en ideología global, totalitaria.

(Naïr S., 2006: p. 30).

2.2.2.1.1 Las huellas dactilares del poder

A través de los medios de comunicación se hace política al igual que se hace economía y se gestiona la opinión pública. Hoy en día la cuestión de la inmigración es la cuestión de la clase explotada, fundamentalmente; ya que el inmigrante que goza de poderío económico, deja inmediatamente de ser “inmigrante” para pasar a ser “ciudadano extranjero”.

La visión que de la inmigración -de sus causas y consecuencias- tienen los ciudadanos depende casi por entero de su representación televisiva, aceptada como verdad única por el desconocimiento y la falta de contacto real con los propios inmigrantes, ya que no siempre se convive aunque se viva en comunidad. Mientras la ciudadanía reciba visiones falsas sobre lo que son los inmigrantes, estos podrán ser maltratados y vilipendiados por las autoridades, pueden seguir siendo la clase explotada, pueden prescindir de sus derechos y la economía puede seguir gozando de la oportunidad de aprovechar el recurso de trabajo rebajado que ofrece la inmigración. Y ya que nadie les exige responsabilidades para con estas personas ni sus descendientes, los que no tienen voz ni derechos en su condición de “ilegales”, son suprimidos del discurso, y los que sí la tienen, o viven engañados por los medios y no se levantan contra la injusticia, o en el caso de unos pocas personas conscientes, asociaciones y comunidades de protesta (donde podemos hallar representantes de todas las razas), son censurados.

Los medios de comunicación contribuyen con creces a borrar la huella del poder, lo que se difunde es la “culpabilidad y complicidad de los perseguidos”, los pobres y las minorías a los que culpabilizan de su drama social. Por ello varios son los clichés que se utilizan para construir esta sociedad tan conveniente para quienes gestionan el poder. A continuación enuncio algunos de los clichés más expuestos en los medios:

• La inmoralidad de “los otros”: las familia desestructurada de la nouvelle cousine mediática

La psicología moderna educativa estampa el sello científico de aprobación de este proceso de inculpación de la víctima, achacando la precaria situación de los pobres y no blancos e incluso sus presuntas inclinaciones delictivas a causas genéticas y no a las disposiciones discriminatorias de los centros e institucionales de poder. En el ámbito económico, las escuelas y los órganos informativos inculcan a los estudiantes y al público en general el principio de que las sociedades capitalistas brindan posibilidades de libertad desconocidas en otras sociedades. Según sus declaraciones de principios, los trabajadores tienen la libertad de ser o no contratados por los empresarios y todo el mundo tiene en cualquier momento en nuestro sistema de libre empresa la opción de iniciar su propio negocio. Con esta libertad económica universal no hay posibilidad de dominación económica en las democracias occidentales. Los pobres lo son simplemente porque no han trabajado todo lo duro que las circunstancias les exigían o porque no han sabido aprovechar las innumerables oportunidades que han tenido. En definitiva, son ellos los que tienen la culpa. En el currículum de la supresión, como se ve, no hay necesidad de hacer referencia a las estructuras de poder o a las condiciones sociales opresoras (McLaren, 1994 y Fraser, 1995; Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. 117).

De esta forma es como el poder fabrica esta teoría de la pobreza, que traslada la culpa a las víctimas y que absuelve a la riqueza de su poder, de su robo, de su explotación, de su tradición histórica de opresión; sin dar una explicación que nos convenza de esta brecha Norte-Sur, que en ningún momento los medios de comunicación relacionan con las estructuras de poder y sus estrategias de dominación; que fabrican gobernantes corruptos en África; que fabrican instituciones de explotación y dominación de las personas, así como de y control y expropiación de los recursos; que fabrican atraso y subdesarrollo; que fabrican en definitiva pobreza, olvidándose de que los continentes más pobres son los continentes más ricos en recursos, razón por la cuál un día fueron conquistados y no han dejado de serlo aún. Pero desde Occidente se fabrican sobre todo clichés. Dentro de esta categoría estarían todos aquellos relacionados con la incompetencia para educar a los hijos o mantener una estructura familiar sólida, la acusación de tener hijos fuera del matrimonio, el abandono o maltrato de las mujeres, la infidelidad o poligamia especialmente en el caso de

los varones, o el interés por recibir ayudas en vez de buscar un trabajo digno. Todas estas cosas nos suenan, pero no porque sean ciertas o hayamos podido comprobarlas por nosotros mismos, sino por la frecuencia con la que son repetidas de forma directa o indirecta en los medios de comunicación. No hace falta que sean pronunciadas por un presentador/a de los informativos o un periodista, pueden enterearse o aparecer de forma implícita (incluso por omisión) en la publicidad, las series de televisión, o la forma en que se presentan determinados acontecimientos u hechos. Habitualmente se asocian determinadas condiciones de miseria, pobreza y disolución familiar sin ahondar en el contexto y la estructura social que han llevado a estas personas hacia esa situación, resaltando el hecho de que son inmigrantes o proceden de distinto origen como la clase primordial de la que se derivan los conflictos, aunque sea la menos determinante.

• **El inmigrante como delincuente e invasor:
para ellos la vida no es tan importante**

Los datos de la policía confirman que 2006 ha roto todas las estadísticas migratorias. Por delitos se detuvo a 139.000 extranjeros, (ABC, 8/11/2006) (Cea D'Ancona y Valles S., 2008: p 479).

La presencia continua de noticias de detenciones de inmigrantes ilegales, de intercepciones de pateras en las costas andaluzas y de conflictos que tienen a los inmigrantes como principales protagonistas, fomenta la psicosis de la invasión. Más aún en el contexto socioeconómico de crisis, apenas nada se dice ya de los crímenes neonazis racistas cometidos en 1992 y en adelante, o las “negligencias medicas” ocurridas en los CIES mas recientemente. Es el caso de Samba Martine, que murió en el centro de internamiento sin haber cometido delito alguno mas que el de no tener papeles, y a quien se negó la asistencia médica, razón por la cual murió de meningitis. Sin embargo, el dios de la incomunicación, en vez de servir de denuncia contra tan graves cuestiones, contribuyen a crear más alarma social con términos como “España está desbordada, gran avalancha de inmigrantes, aumento de la delincuencia, el problema de la inmigración, oleada, país inhabitable, ruptura del sistema económico, bandas y clanes”. Todas estas ideas se convierten en *topics*, acompañadas de las correspondientes imágenes y frecuentemente descontextualizadas, con los que los ciudadanos construyen su realidad, llegando a ser tan determinantes que incluso influyen en las encuestas del CIS, como resaltan Cea D'Ancona y Valles. Nada se dice de las duras condiciones laborales en extensas jornadas que limitan el contacto familiar; las razones que les obligan a salir de sus países de origen y en las que el “desarrollo occidental” ha tenido tanta culpa; las consecuencias que trae consigo la ilegalidad impuesta, tanto para encontrar trabajo como con la policía; los maltratos, abusos y desamparos a los que se enfrentan; el desarraigo que sufren sus hijos que tienen un mayor riesgo de fracasar en los estudios debido a la situación de inestabilidad de sus padres y el racismo escolar-institucional, que es posible que les conduzca contra pronóstico incluso a no lograr, en el futuro, un status mejor del que tenían sus padres, con el consecuente descontento.

De impacto, impacto negativo, la cantidad de negros que llegan a Canarias todos los días; la cantidad de gente se echa a la mar sin saber si va a llegar o no, con la ilusión de llegar lógicamente. Pero esto es porque es una gente, por otro lado, que va con espíritu aventurero, ¡eh! O sea, a algunos les engañan y a otros les engañan menos. Van a ver lo que pasa. Ellos tienen un espíritu de sacrificio muy grande porque en su país están acostumbrados a dormir incluso sin techo. Normalmente en África no tienen tanta necesidad de trabajar como tenemos en Europa. ¿Por qué? Porque el producto de la tierra les da para sobrevivir. No tienen economía, es decir, no tienen un céntimo, un centavo, nada. Pero ¿qué tienen? Tienen pescado en los ríos y en el mar, tienen buenas bananas, buenas piñas, buenos productos de la tierra, que sólo tienen que alargar el brazo para tenerlo, para comer. Para sobrevivir tienen siempre. Nosotros valoramos mucho la vida. Ellos no valoran tanto la vida. Su escala de valor es diferente. De la misma forma que nosotros somos muy dramáticos de un accidente, de algo que pueda producir la muerte, para ellos es un trance natural y le dan menos dramatismo que nosotros. Lo siento mucho, pero ni ellos sufren como nosotros porque la vida no es tan importante.

Mujer autóctona 56 años. (Cea D'Ancona y Valles S., 2011: p. 574).

¿Cómo afectan los medios a la opinión pública? Aquí tenemos el resultado. Se crean imágenes tan irreales y alejadas de lo que es la inmigración -y lo que es, en general, el ser humano-, que la gente acaba por determinar que para ellos la vida no es tan importante, que la muerte no representa un hecho tan dramático. Así se construye el desapego, a través de la repetición y la deshumanización; se despoja al inmigrante de identidad y se le convierte en masa; se le muestra como objeto, se le retira la dignidad y pasa a ser concepto; la crueldad de los medios es indiferente.

• **De los comunistas a los islamistas:
moros, marroquíes, árabes, musulmanes, islámicos y Al-Qaeda**

No mezclamos capachos con berzas. Como dijo un portavoz de la Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España, comentando las declaraciones del entonces Delegado para Extranjería, Enrique Fernández Miranda, sobre la amputación de manos a los ladrones y la lapidación de adúlteras vigentes “en las culturas”-sí, las culturas- de los países de origen de los inmigrantes, “los que hacen esto no viven en (los guetos) de Almería, sino en Marbella. Y son muy bien tratados por el gobierno español (Goytisolo J., IE-Med, 2008: p. 345).

Sobre los marroquíes, “los moros” o los árabes se dicen pocas cosas que tengan sentido en televisión, empezando por la confusión de términos. Un marroquí es una persona originaria de Marruecos. Moro es un término despectivo que se les aplica y que es heredado nada más y nada menos que de los tiempos de los Reyes Católicos, donde en nombre de la Inquisición y el fanatismo religioso (cabe recordarlo aquí), quemaban a los moros (que no eran otra cosa que españoles originarios de tierras árabes y norteafricanas) por herejes, es decir, por no compartir su misma religión. Musulmán es aquel que dice seguir la religión del Islam fundada por el profeta Mahoma, religión que comparte muchas similitudes con la religión cristiana y judía, todo hay que decirlo, y que bien entendida, es una religión de paz que nada tiene que ver con el extremismo religioso o la opresión de los otros, incluidas aquí las mujeres. Como todas las religiones, sus enseñanzas pueden inspirar cosas diferentes dependiendo de quien las siga. Por eso existe una corriente de islamismo radical, al igual que existe el cristianismo radical que fomenta el fanatismo religioso y la lucha contra el otro (los que no comparten nuestra misma religión o nuestra manera de entenderla). Sin embargo, no es una corriente mayoritaria dentro del Islam y la mayoría de los musulmanes no se identifican con ella, a pesar de su creciente publicidad televisiva, asociada a los atentados terroristas (11-M, 11-S, o la cuestión de Palestina-Israel o Al-Qaeda, un grupo terrorista islámico, que nada tiene que ver con la vida real de los inmigrantes marroquíes, por ejemplo). Nada se dice, por el contrario, de lo relacionada que está esta cuestión (el radicalismo religioso) con el reparto desigual del poder y la economía en el mundo, el subdesarrollo, la política y la educación, factores que determinan la existencia de posturas políticas (más que religiosas, en realidad, aunque utilicen la religión para justificar sus acciones) con el islamismo radical. Los árabes, por ejemplo, pertenecen, hoy por hoy, a Arabia Saudí, uno de los países más ricos del mundo. Suelen reconocerse por una situación económica desahogada, algunos de ellos poseen grandes fortunas y son increíblemente bien recibidos en los países “ricos” por los mandatarios respectivos (Parece ser que a pesar de ser musulmanes y tener posturas bastante firmes en cuanto a la religión islámica, no resultan peligrosos a los países occidentales, ya que tienen sus billeteras llenas). Por lo tanto, sorprende que no se hable despectivamente de estos árabes, pero se utilice el apelativo “árabes” para designar a personas de origen supuestamente musulmán de la misma forma que se les denomina “moros”, es decir, con connotaciones negativas.

Una vez explicado este revoltillo, diremos que es frecuente ver como en televisión todos estos términos se utilizan de forma confusa y suelen ir acompañados de algunos otros, como invasión, imponer su cultura, no integración, islamofobia, terrorismo, islamismo, delincuencia, maltrato de las mujeres, extremismo religioso... Por eso no es extraño que los marroquíes y norteafricanos sientan que: “No es lo mismo ser extranjero que ser marroquí”. El rechazo es mucho mayor, ya que existe el miedo al musulmán o islamofobia, difundido por los medios. ¿A qué conclusiones nos lleva todo esto? Los moros son machistas y los árabes ricos. Esto es lo que venden los medios. A Occidente le conviene el radicalismo religioso porque un pueblo sumido en el arcaísmo no evolu-

ciona y es fácilmente dominable, y sobretodo saqueable. Además el terrorismo sirve a la manipulación informativa y contribuye a crear un enemigo común, por lo que la difusión de estereotipos racistas y la confusión de términos, no sirve a otra cosa que a los intereses políticos de dominación de los otros, que son auspiciados y apoyados a través de la manipulación pública, que concede su beneplácito frente al horror que representan los informativos y debates televisivos.

Así pues, si deseamos alejarnos de la engañosa idea de un “choque de civilizaciones”, especialmente en lo que se refiere al islam, es importante reconocer que todo diálogo es arriesgado o que ninguna gran tradición o ideología carece de debates internos. El reto pasa a ser entonces cómo llevar a cabo el diálogo solo con respecto a las diferencias relevantes: ni con respecto a ninguna, ni con respecto a todas ellas. Al fin y al cabo, valoramos la diversidad. ¿Y cómo puede haber diversidad sin diferencia?

Appadurai A.. Escritor y profesor de Ciencias Sociales. The New School, New York.
(IE-MED, 2008: p. 400).

- **No es para tanto:
si no es racismo, pero... es que no se integran**

En este apartado analizaremos tres textos incluidos por Cea D’Ancona y Valles en la encuesta CIS-OBERAXE (2008), publicados por *El PAÍS*. Se puede apreciar en ellos la tendencia general al tratar el tema de las agresiones racistas y xenófobas en los medios y la sociedad: la conducta de la negación. Ya que el racismo es políticamente incorrecto, parece imposible que en un país democrático y multicultural, se niegue y esconda la herida, y se quita importancia a los hechos. Voy a realizar un análisis crítico de los textos que presento a continuación, muestra de como tanto los políticos, como los medios (ya sean de izquierdas o de derechas) y la sociedad, no quieren reconocer que somos un país con desigualdades sociales y comportamientos racistas. Y si bien no son manifestados del total de la población, estos existen, por lo que habría que enfrentarlos, sancionarlos y educar a las futuras generaciones en el reconocimiento y la crítica. Por el contrario, es imposible acabar con ellos si no empezamos por visibilizarlos.

La Guardia Civil investiga una paliza a una menor ecuatoriana. “Mátala, mátala”, es una de las frases que se oyen de fondo en un video grabado que ha estado colgado hasta hace unos días en Internet. Las imágenes fueron captadas el pasado 23 de julio, cuando un grupo de 6 chicas menores agredieron a una joven de origen ecuatoriano, vecina de Colmenarejo (8.500 habitantes), Madrid. Las imágenes duran algo más de un minuto y muestran como una chica pega patadas y puñetazos en la cabeza y el cuerpo a la chica ecuatoriana. Esta intenta defenderse hasta que cae desfallecida y su oponente la sigue golpeando sin ningún tipo de miramiento. Tras dejarla inconsciente, las chicas se marchan riendo (...) Ni la joven ni su madre quisieron denunciar los hechos. El caso ha sido puesto en conocimiento de la Fiscalía de Menores. También lo han investigado los especialistas de información de la Comandancia de la Guardia Civil, dedicado a la lucha antiterrorista y contra las bandas urbanas. Los expertos de este grupo han descartado que se trate de una agresión racista protagonizada por un grupo violento organizado o xenófobo (*El País* 1/8/2008).

La brutalidad con que unas niñas atacan a otra -ya sea de origen migrante o no- es la consecuencia de una sociedad violenta, violencia en los informativos y violencia en la ficción, violencia a la hora de representar a los otros. Sin embargo, es imposible no ligarla a un hecho xenófobo: ¿cómo puede negarse? Desde luego, aunque estas niñas no pertenezcan a un grupo nazi, tienen a quien emular, ya que estos grupos operan también difundiendo mensajes a través de la Red y otros medios, y sus consignas son seguidas por muchos jóvenes que entre la ignorancia y la apatía optan por este tipo de prácticas como forma de vida, prácticas de las que por lo visto se enorgullecen y deciden colgar en la Red para que otros admiren y así poder sentirse poderosos. Podemos apreciar como detrás de todo esto emerge la imagen de el inmigrante como chivo expiatorio de los problemas sociales de determinada juventud blanca. Tenemos la cultura de la violencia difundida por los medios y tenemos la necesidad de participar de los medios, de ser estrellas, de llamar la atención a cualquier precio. Sin embargo, el hecho de que el suceso no está relacionado con un grupo xenófobo no lo hace menos xenófobo. Pero las autoridades y los medios tratan de quitarle importancia, a pesar de ser el desencadenante de la acción. Por otro lado, las agresiones xenófobas de la policía también son una práctica frecuente aunque poco reconocida (a

menudo los grupos nazis o los individuos con determinado corte totalitario se introducen en estas estructuras de poder), por lo que no les conviene resaltar este hecho, ni la asiduidad con que este tipo de acciones se producen o se condenan.

Detenido un implicado en la reyerta en la que murió el senegalés en Roquetas. La Guardia Civil detuvo ayer a un implicado en la pelea en la que murió Ousmane Kote, el hombre senegalés de 28 años apuñalado el pasado sábado en Roquetas de Mar y cuya muerte dio origen a los disturbios registrados en la barriada de las 200 viviendas. Además, la juez envió a prisión a uno de los 11 detenidos por este suceso y dejó en libertad con cargos a otros 7 acusados. La Asociación de Senegaleses de Roquetas de Mar y La Asociación de Trabajadores Inmigrantes Senegaleses mostraron su preocupación por la situación de al menos cuatro familias, cuyas viviendas resultaron quemadas durante los altercados registrados en la noche del pasado domingo, a las que el Ayuntamiento ha ofrecido alojarse en hoteles hasta que se realicen las obras de reconstrucción necesarias. El presidente de la Junta, Manuel Chaves, asegura que lo ocurrido “no fue un conflicto racial y que no hubo comportamiento xenófobo por parte de nadie”. Reconoció que la comunidad autónoma tiene problemas a la hora de integrar a inmigrantes llegados de terceros países, una cuestión que necesita “tiempo y dinero” para lograr una solución (*El País* 10/9/2008). Pero días después en el mismo periódico y bajo el titular “Sueños sepultados en plástico y cocaína”. Tras destacar posibles factores coadyuvantes a la agresión, se afirma: “Queda por resolver si los disturbios harán aflorar comportamientos xenófobos que hasta ahora se limitan a conversaciones privadas. En una tertulia improvisada, dos vecinos españoles discuten con calma: “No es un problema racista” “Claro que no”. Diez minutos más tarde llegan a una conclusión imprevisible: “Berlusconi tiene dos huevos. Todos los que molestan, en un barco y a casa” (*El País* 14/9/2008).

Esta noticia es para quedarse de piedra. Expone bastante bien el problema. Un conflicto entre dos comunidades diferentes, donde varias casas resultan incendiadas y donde se percibe -a pesar de la negación del político de turno (que no quiere meterse en problemas)- un ambiente de conflicto racial e imprecaciones xenófobas alarmante, tan alarmante que ha acabado con la vida de una persona. Por otro lado, el periódico no entra mucho en detalles y tras el título sensacionalista que desvía el tema relacionándolo con una asunto de drogas, cierra el artículo con una exaltación claramente xenófoba. Eso sí, proferida por los ciudadanos blancos del barrio, que además de dejarse guiar por los estereotipos televisivos imperantes, manifiestan estar claramente desinformados sobre la cuestión. Tal vez estas personas no sepan que mientras Berlusconi envía a sus inmigrantes de vuelta a casa por mar, nosotros lo hacemos por aire, después de haber sufrido maltratos y prisión en los Centros de Internamiento, y sin que necesariamente hayan cometido delito alguno.

Detenidos (por Los Mossos D'Esquadra) ocho “skins” por agresiones racistas en Girona. Dos de ellos son menores de edad. En la madrugada del sábado al domingo, cinco chicos y tres chicas skinhead agredieron a un hombre pakistaní de casi 50 años en el paseo Canalejas; se suman a otras agresiones y hurto en la misma noche a un peatón que iba por el centro de la ciudad (*El País* 22/9/2008).

Otro ejemplo de como, sutilmente, para los medios es inevitable quitar importancia al desarrollo de un movimiento xenófobo en el país. Efectivamente, las noticias aparecen, pero al aportar el último dato, donde los jóvenes atacan a un viandante de procedencia española (suponemos), el grupo se nos presenta como un grupo violento, por lo que su carácter xenófobo o discriminatorio, por cualquier causa, pasa a un segundo plano. Se evita por todos los medios alarmar sobre la aparición de grupos nazis y el auge de dicha ideología en España, respaldada por la lectura que los medios hacen de la realidad de la migración. Como bien apunta la escritora y socióloga Fatima Mernissi, este tipo de conflictos trascienden la realidad, más allá de las implicaciones reales que puedan tener para las personas que los sufren. Más bien actúan de tensiómetro para la opinión pública. A través de los flujos de los grupos de opinión, el poder hace y deshace leyes, refuerza o hunde políticas. Con el advenimiento de la nueva tecnología de la información, los futuros conflictos serán necesariamente “ciber-guerras”, donde la victoria será de quien controle el flujo de la información (Mernissi-leMed, 2008).

El poder es comunicación, nos enfrentamos al mito del desarrollo tecnológico. Este ha servido para tenernos más informados a la vez que más desinformados, mientras se multiplican las posibilidades se multiplica la confusión. No empoderamos individuos críticos que sean capaces de gestionar el acceso a dicha información y juzgar su veracidad con criterio. Los intereses privados están construyendo monopolios de información privada o publica-privatizada, y cada vez se controlan más medios por los mismos grupos, por lo que se reduce el acceso a la información anti-hegemónica. Esta información es mediada por unas pocas empresas en

el sector y sirve a los intereses de los poderosos, intereses lucrativos que más allá de los medios de comunicación afectan al control de los recursos naturales del planeta, las oportunas subidas y bajadas de bolsa, el control de las crisis económicas en beneficio de quienes más tienen, así como el fomento de la inestabilidad en el poder de algunas naciones favoreciendo pertinentes conflictos políticos, culturales y religiosos que alienten el crecimiento de los mercados de los países desarrollados. El poeta y novelista Salem Zenia nos insta a concebir las nuevas posibilidades de interacción, comunicación y visibilización del otro que favorecen las redes sociales. A través de Internet podemos educar a nuestros alumnos como ciudadanos responsables, capaces de gestionar su propio acceso a la información; con capacidad para llegar hacia aquella información que es anti-hegemónica (**Fig. 12**); capaces de crear alternativas, de ser activos y sobre todo de elegir, interpretar y transformar el mundo.

La realidad real imita la realidad virtual que imita la realidad real, en un mundo que transpira violencia por todos los poros. La violencia engendra violencia, como se sabe; pero también engendra ganancias para la industria de la violencia, que la vende como espectáculo, y la convierte en objeto de consumo. Ya no es necesario que los fines justifiquen los medios. Ahora lo medios, los medios masivos de comunicación, justifican los fines de un sistema de poder que impone sus valores en escala planetaria. El Ministerio de Educación del gobierno mundial está en pocas manos. Nunca tantos habían sido incomunicados por tan pocos.

(Galeano E., 2005: p. 347).



Fig. 12: WEST-EAST
Initiative For Worldwide Peace-JWT Sao Paulo, Brasil, 2002.
West-East.
Recuperado: <http://goo.gl/IQp7a9>

2.2.2.2 MEDIANDO LA POBREZA: ONG Y ESTEREOTIPO

Los medios de comunicación occidentales maltratan a África. ¿Cómo la maltratan? Pues presentando un África de desastre, violenta, pasiva, dependiente de la ayuda occidental, corrupta, incapaz de gobernarse, atrapada en atavismos culturales y reacios a aceptar la modernidad porque se aferra a la tradición (Castell, 2009). El **imaginario colectivo** sobre el continente es heredado de la época colonial: obras de ficción, literatura colonial y teorías filosóficas racistas han impregnado la producción cultural de Occidente desde entonces. El desconocimiento de los medios sobre la situación real del continente hace que abarquen los hechos sin atender al contexto general y a la raíz de los problemas. Además, reducen a tribalismos las situaciones políticas, sociales y económicas que se dan en el continente africano, y la única opción válida que se plantean es la del desarrollo eurocentrista como único modelo evolutivo a seguir.

De África ya no se dice que es un continente oscuro y vacío, como hacía la literatura colonial para justificar la llegada de los europeos (Ki Zerbo, 2011: 619), pero todavía se considera un lugar habitado por seres pasivos, sin capacidad de iniciativa. Y en ese lugar se puede tener derecho a marcar su política económica, como hace el Fondo Monetario Internacional (FMI), dictar sus líneas de desarrollo social, al gusto de los agentes de cooperación; y si se tercia, adoptar a unos niños a los que se presenta como huérfanos de guerra (caso El Arca de Zoe). A sus habitantes, se les puede ridiculizar, como se ha visto en el programa *Perdidos en la Tribu* con un grupo de San namibios; presentarlos en la indigencia para las campañas de solidaridad navideñas o negarles el derecho a la esperanza. “Aquí la esperanza de vida es cero”, se oye sentenciar en un informativo de televisión (*Antena 3*, 7/10/2005), a una persona que trabaja en Níger.

(Castel A., 2009: p. 36).

Shraeder y Endless, para The New York Times, determinan que el 73 % de las informaciones que se transmiten sobre África son negativas. Las buenas obras dentro del continente africano las hacen los occidentales y la dependencia de Occidente se convierte en crónica desde los medios de comunicación. Solo se transmiten las acciones violentas por parte de los africanos, presentándose la violencia como una característica innata de este pueblo, producto de una mentalidad primitiva, en vez de revelar los sutiles procedimientos por los cuales se producen confrontaciones políticas -aireadas y respaldas por Occidente en función de sus intereses económicos en las zonas de conflicto y contando con la instrumentalización de la identidad étnica para alcanzar el poder político en un África dividida en Estados herederos del reparto colonial. Imágenes impactantes de la guerra y el sufrimiento ocupan nuestras pantallas plagadas de estereotipos. La escasa información, el desinterés internacional, el aislamiento político, el empobrecimiento cultural impuesto desde Occidente, operan elaborando esta PORNOGRAFÍA DEL SUFRIMIENTO.

Debemos ser conscientes de la manipulación desinformada de los medios, que tratan las circunstancias político-sociales y la pobreza africanas de forma superficial, y exigir un esfuerzo para la representación de los conflictos de una forma más real. Las guerras tienen unas causas-económicas y político-ideológicas- que deben ser mencionadas (Castel, 2008). Informaciones en profundidad y más críticas, también positivas. “Con la visibilidad (la diversidad en su espectro más amplio de lo que es la realidad africana), se da un primer paso hacia el empoderamiento del africano y de la africana, que es un objetivo de la comunicación para el desarrollo (Servaes, 2007; Castel 2008). Como hemos visto, Internet puede ser un nuevo espacio para convertirnos en individuos informados, donde denunciar abusos y difundir nuevas realidades,. En definitiva, otra ventana a los conflictos, una manera de ampliar nuestro imaginario y de consultar fuentes divergentes. (Castel, 2009).

Bordieu lo expresa con mas claridad cuando afirma que los medios de comunicación, y en especial la televisión, tienen la capacidad de generar el efecto realidad, que consiste en que pueden hacer creer lo que muestran.

(Sendín J. C, 2009: p. 48).

Se observa que, a excepción de algunas publicaciones especializadas no es habitual que los medios de comunicación españoles consagren a las tradiciones africanas un análisis profundo. “La afirmación de que, en el universo tradicional africano, hay principios y practicas que no son menos validos que los que constituyen los fundamentos de las sociedades occidentales” (Sendín, 2009), más bien al contrario, más allá de los conflictos bélicos, que no relatan en profundidad fuera de los datos más escabrosos... Describen las prácticas y tradiciones africanas de tal manera, que “acaban por construir, para la opinión pública, pruebas irrefutables para la consolidación de la imagen de las tradiciones africanas como encarnación de un mal económico, político o ético” (Sendín, 2009). La circuncisión, la poligamia o el canibalismo, hacen parecer que estas prácticas son más comunes de lo que son en realidad. Sin embargo, aluden menos a todas aquellas prácticas reprobables para los occidentales, que también aprovechan el empobrecimiento cultural y económico de algunas regiones africanas para practicar la pederastia, los raptos de niños, el trafico de órganos y drogas, la prostitución, la trata de blancas y negras, el maltrato femenino, la explotación laboral y el abuso de poder... Prácticas que también se producen en Occidente, además de la violencia televisiva (la mujer como objeto sexual televisivo) o el culto desmedido al

cuerpo (implantes mamarios en menores, vigorexia, bulimia, anorexia, depresión, son algunas de las consecuencias....). Psicópatas, suicidas, asesinos múltiples adolescentes, bullying y maltrato a indigentes, son problemáticas que se dan con relativa frecuencia en Occidente. Sin embargo, hablamos de ello como una excepción. Pero sí hablamos de la mutilación genital femenina o los políticos fraudulentos como si se trata de realidades africanas inmutables y habituales (Sendín, 2009).

Este es el imaginario colectivo sobre África: niños soldado, conflictos bélicos, hambruna y desplazados, masacres y conflictos étnicos... Existe el silencio y se cultiva el olvido porque, en el esquema de los medios de comunicación social occidentales, África juega un papel marginal. No produce negocio. El problema de las televisiones es que todos los medios de comunicación son tan grandes, influyentes e importantes, que han empezado a construir un mundo propio. Un mundo que tiene poco que ver con la realidad. Pero, por otro lado, estos medios no están interesados en reflejar la realidad del Mundo, sino en competir entre él. Todos están observando, no la vida real, sino la competencia (Bosco Botsho, 2009).

Esa es la razón por la cual un fotógrafo japonés estuvo siete horas en Etiopía esperando que una niña sudanesa muriera de inanición y se le posara un buitre, foto que le mereció el Pulitzer. Se trata de un inmenso macrorelato sobre África, un relato que para el público general es real después de tanto consumo de pornomiseria. Les resulta más real que la realidad misma, que ya no es creíble. El Sur no tiene el control de los medios que le permita emitir su propio discurso. La transmisión de la verdad no importa a los occidentales, ya que “ni los cambios de régimen, ni las dictaduras oprobiosas, ni las propias guerras africanas influyen en la cotización en bolsa, ni tampoco desequilibran la balanza de pagos”. Todo lo contrario de lo que sucede en Irak y en Oriente Próximo. (Bosco Botsho, 2009). Se da la pervivencia de un nuevo comercio triangular: la explotación de recursos materiales y humanos que se venden en Occidente a valor muy superior al que ha costado conseguirlos, después se exportan armas para favorecer conflictos que permitan la explotación indiscriminada, y de este modo, con el gran discurso mediático sobre la pobreza africana, nunca se cuestiona la dominación neocolonial occidental de África. Pero África no es pobre, África es víctima de su pasado colonial y de la nueva colonización mediática y económica de Occidente. En vez de favorecer el desarrollo cultural y económico a partir de una estabilidad política y una mejora de las infraestructuras y la gestión de los recursos en manos africanas, las potencias occidentales generan inestabilidad política y deuda económica mientras se lavan la cara con la cooperación al desarrollo y la labor de las ONG, que solo pueden aplicar pañitos de agua tibia con el sentimiento de culpa de la clase media europea. El hecho de que África se presente como un eterno conflicto humanitario, hace que se obvien las cuestiones previas al desarrollo de los conflictos, se trata entonces de un **INFOGENOCIDIO** (Sendín, 2009) que suprime la voz de los africanos.

La labor de las ONG ya ha sido otras veces cuestionada. No olvidemos pues, que se trata de “empresas humanitarias”, pero empresas en definitiva, ya que su supervivencia depende de la supervivencia de la pobreza, lo que hace que no se aborde la previsión de los conflictos y la cooperación al desarrollo antes de que las catástrofes sucedan. El **discurso humanitarista** es omnipresente en el discurso sobre África, incluso se tiene a las ONG por informadoras clave en los asuntos del continente, obviando que su pervivencia reside en la inestabilidad del continente africano, pervivencia que puede describirse como un humanitarismo agresivo, basado en la apropiación simbólica de los menores africanos, y que otras veces ha desembocado en la apropiación real, como en el caso de *El Arca de Zoe*, donde niños y niñas africanos les eran robados a sus padres para ser adoptados en Europa. (López, 2009).

La conjunción del etnocentrismo europeo con el sentimiento de culpa propio de la cultura judeocristiana ha derivado en el sentimiento de Misión Occidental (no sólo en el sentido religioso, sino también en la difusión de la ciencia, la civilización, la democracia, la ética...). Occidente ha de difundir sus valores, y para ello, el Sur le es necesario. El discurso de la cooperación al desarrollo se integra plenamente en esa línea, ya que el Desarrollo es el auténtico credo de Occidente en la actualidad, se utiliza para consolidar el poder occidental sobre el continente africano. Incluso los habitantes del Sur muchas veces se ven en los medios de comunicación a través de los ojos del Norte, lo que ayuda a consolidar la dominación neocolonial (Fueyo, 2002; López, 2009). Las ONG acostumbran a centrar sus esfuerzos solo en los niños, cuando los problemas están en la base de la sociedad. En estas campañas

son comunes los eslóganes como: “No me dejes, mi vida está en tus manos” o “Sálvame del sufrimiento de la miseria, del hambre, solo tu puedes hacerlo” (Intervida). En algunos casos la publicidad de estas campañas es aberrante. ANESVAD, por televisión, pedía ayudas asegurando que si el televidente no daba nada, una familia asiática cambiaría a su hija por una lavadora. (López, 2009: 97).

Este canibalismo humanitario hace que el miedo al secuestro de menores entre las familias más humildes, sí sea una realidad africana. Sin embargo, “en vez de decir que los europeos necesitan hijos, se dice que los africanos necesitan padres” (López, 2009). Las adopciones exóticas de las *Celebritys* no dejan de aumentar la popularidad de las ONG y alentar nuestra “mirada caníbal” (Alba 2006; López, 2009), donde África es un lugar donde fotografiar niños y una forma de enriquecer nuestro viaje con una nueva experiencia vivida desde la dominación. Después de todo, “los primeros pilotos españoles que alcanzaron la Guinea Española se llevaron como recuerdo dos “negritos” y lo mismo hizo una de las primeras expediciones hispanas que tocaron ese país” (Nerín, 2006). Y de esto no hace tanto tiempo. Cabría considerar hasta qué punto como sociedad, al apropiarnos de los niños de otra, no nos seguimos apropiando -a la vez- de su futuro. (López 2009).

De ahí que mucha gente se pregunte porqué sigue el problema del hambre en África después de tantas toneladas de víveres enviadas; pero nadie les explica que se ha obligado a los países africanos a producir para la exportación y no para satisfacer las necesidades primarias, ni que existe un grave desajuste comercial, ni que las subvenciones de la Unión Europea a los productos agrícolas europeos impiden a los productos agrícolas africanos ser competitivos. Por no hablar del tópico del “enséñale a pescar”, que hace del africano una especie de ser ignorante que muere de hambre por no saber pescar o cultivar la tierra. Convendría recordar que llevan siglos haciéndolo, y lo que habría que reivindicar, mas bien, sería su derecho a tener el río o los mares libres para ellos mismos.

(González Calvo G., 2009: p. 156).

Para Occidente la labor humanitaria es otro instrumento más, un instrumento necesario para la gestión del poder. Este tiene por resultado la perpetuidad de la dominación del continente africano a través de la pervivencia del discurso de la pobreza, así como de la apreciación de la sociedad del bienestar occidental, en especial por parte de una clase media del Primer Mundo que se siente culpable. Pero a la vez no tiene armas para comprender las razones que llevan a África a esta situación que no cambia, achacando los males de esta tierra a la incompetencia y la ignorancia de estos habitantes a los que consideran seres incultos y primitivos, con las consecuencias que esto tiene también a la hora de juzgar a los africanos inmigrados y sus descendientes.

Una mañana de verano de no hace mucho, paseaba con mi familia en la ciudad de León, en compañía de una amiga española, profesora en la universidad. Mi esposa entró en una farmacia, y nos quedamos en la acera, mi hijo, nuestra amiga y yo. Se paró junto a nosotros una buena señora, de mediana edad, bien arreglada y perfumada; se paró junto a nosotros, nos miró con simpatía y empezó a acariciar la cabeza del niño, que entonces tendría cinco o seis años, mientras exclamaba: “¡Que guapo es!” ¡Que bonito es! No es pasión de padre, pero en verdad mi hijo es muy guapo, de modo que no nos extraño, pues ya lo sabíamos, y hasta el niño estaba acostumbrado a oír y padecer esos arrebatos. Lo que nos dejó perplejos fueron las palabras que pronunció a continuación la mujer, mirándonos con seguridad, sin atisbo de vacilación: “Quiero adoptarle”. No supe qué decir de lo anonadado que estaba, pero mi amiga sí reaccionó, y le espetó con sequedad a su paisana que “este niño tiene un padre, aquí presente, y una madre, que está ahí dentro, y no están dispuestos a darle en adopción”. La mujer se retiró, bastante azorada.

(Ndongo D., 2009: p. p. 169-170).

2.2.2.3 DIOSES Y HÉROES

En demasiadas ocasiones África ha actuado como metáfora de lo desconocido, de lo oscuro, de la expresión de lo inconsciente, de lo extraño... Esta manifestación se percibe en los productos culturales de Occidente desde la época colonial: Mogambo, Tarzán, Hatari, King Kong, El Doctor Livingstone, El mundo perdido, El libro de la Selva, La vuelta al mundo en ochenta días, Memorias

de África... Todas estas historias narran y graban en nuestro imaginario grandes gestas de aventureros, cazadores, busca tesoros y exploradores que obvian la violación del continente africano y donde los héroes blancos tratan de llevar la civilización al África.

En toda sociedad, en toda colectividad, existe, debe existir, un canal, una puerta de salida por la que las energías acumuladas bajo forma de agresividad, puedan ser liberadas... Las historias de Tarzán, de exploradores de doce años, de Mickey, y todas las revistas ilustradas, persiguen una verdadera represión de la agresividad colectiva. Son revistas escritas por los blancos, destinadas a pequeños blancos. Pero el drama se sitúa aquí, en las Antillas, y nosotros tenemos muchas razones para pensar que la situación es análoga en las otras colonias, jóvenes indígenas devoran las mismas historias ilustradas. Y el Lobo, el Diablo, el Genio Malo, el Mal, el Salvaje, están siempre representados por un negro o un indio y, como siempre hay una identificación con el vencedor, el pequeño negro se hace explorador, aventurero, misionero, que se arriesga a ser comido por los malvados negros.

(Fanon F., 2009: p. 136).

En los inicios de la colonización, “la literatura era un arma para cambiar mentalidades y, por tanto, para cambiar el mundo, pero esta arma solo estaba en manos de los blancos”. Desde la propaganda misionera, a las novelas biográficas o pseudodocumentales que exaltaban al colonizador como aventurero que civiliza y redime a pesar de los salvajes que son hostiles y primitivos, se impuso un relato de la deshumanización e infantilización del otro, que pregonaba las bondades de la colonización o más adelante rememoraba aquellos territorios con nostalgia colonial. Esto es lo que ocurrió con la literatura española sobre Guinea. A pesar de que Guinea Ecuatorial fue la única colonia española en África subsahariana, en el imaginario de los españoles, Guinea ocupa una posición marginal. Por otra parte, a partir de 1936 hubo una auténtica obsesión por supervisar la producción ideológica sobre la colonia ecuatorial. Si la dictadura controlaba a los intelectuales en la Metrópolis, en la posesión tropical el control era todavía mayor. En 1969, tras la conflictiva independencia, se declaró Guinea “materia reservada” (**Fig. 13, 14**) y se prohibió cualquier publicación sobre el tema. Durante muchos años, no se editó casi nada sobre Guinea Ecuatorial. Cuando se levantó la prohibición en 1977, el tema había perdido interés para las instituciones españolas y solo en los últimos años se ha revitalizado la producción literaria sobre este país. (Nerín, 2009: p. p. 110-111).



Fig. 13, 14: IMÁGENES DE GUINEA ECUATORIAL DURANTE LA COLONIZACIÓN ESPAÑOLA 1926-1968/69

Autor desconocido. *La Aventura de la Historia*, 2013.

Recuperado:

<http://www.laaventuradelahistoria.es/2013/01/25/guinea-ecuatorial-el-imperio-tropical-de-franco.html>

Sin embargo, toda esta literatura colonial fue pareja al desarrollo mediático del cine y, más adelante la televisión, que supieron tomar el testigo y dar forma a la construcción del relato sobre los otros, en función de los intereses de dominación imperantes. Era una utopía en marcha la que iba haciendo retroceder la frontera por lo ancho y largo de territorios que eran a la vez reales e imaginarios. De esta manera, a medida que se agotaba el espacio geográfico se invertía más en el **espacio simbólico**. (Bosco Bostho,

2009). Los nuevos medios continuaron con esta labor heredando todos los estereotipos anteriores y representando un pasado -y en la actualidad, un presente- totalmente alejado de la realidad y sin embargo, modelo de narración histórica para los docentes en las escuelas. Frantz Fanon cita a G. Legman, que advertía ya de esta necesidad del hombre blanco de reinventar el pasado para dominar el presente:

Con pocas excepciones, todo niño estadounidense que en 1938 tuviera entre seis y doce años habrá absorbido un estricto mínimo de 18.000 escenas de tortura feroz y de violencia sanguinaria (...). Los estadounidenses son el único pueblo moderno, con la excepción de los Boers, que, recuerde la Humanidad, ha barrido totalmente del suelo en el que se ha instalado a la población autóctona. Solo Estados Unidos podía entonces tener una mala conciencia nacional que aplacar forjando el mito del “Bad Injun” para poder enseguida reintroducir la figura histórica del honorable Piel Roja que defiende sin éxito su suelo contra los invasores armados de Biblias y fusiles; el castigo que merecemos solo puede ser evitado negando la responsabilidad del mal, devolviendo la culpa a la víctima; probando (al menos ante nuestros ojos) que al golpear el primer y único golpe, actuábamos simplemente en legítima defensa...

(Fanon F., 2009: p. 136).

Es así como los descendientes de distinto origen se enfrentan a la dicotomía de pertenecer a un mundo blanco, que construye las representaciones de los otros (dentro y fuera de su mundo), mientras son **consumidores de los estereotipos de sí mismos**. Sin darse cuenta de que en estas representaciones no hay un lugar de poder para ellos, un rol autónomo y empoderado desde las lecturas del bloque blanco de poder, que determinan lo que es bonito o feo, bueno o malo.

2.2.2.3.1 El racismo estético

El **racismo estético** tradicional se ha visto renovado durante este último siglo por la influencia cultural anglo-americana, que también tiende al prototipo blanqui-rubio como eje de preferencia. La labor aculturizadora del cine, la publicidad y los medios de comunicación de masas han extendido la idolatrización estética norteamericana entre la mayor parte de la población del planeta. En España tal hecho se ha traducido en una potenciación de los prejuicios raciales y en la creación de una actitud mimética con respecto a la apariencia, los usos y el modo de vida norteamericanos. Esta fisonomía se contrapone a muchos de los caracteres raciales de los españoles, que en general presentan un aspecto notablemente diferenciado respecto del estereotipo humano nórdico, generando con ello un fuerte complejo de inferioridad que a la larga repercute en las relaciones sexuales, sociales y laborales de las personas. Los prejuicios de belleza “penalizan” a quienes no tienen que ver con el canon establecido. Muchas de las personas acomplejadas intentan adaptar su fisonomía al patrón sacralizado, lo que les lleva a transformar u ocultar aquellas partes de su cuerpo que consideran más indeseables. Ello da pie a una industria del “complejo racial” que sufren todos aquellos que se salen de este canon y en un intento de alcanzarlo por todos los medios -mediante tintes, cirugía plástica, lentillas azules, cremas que aclaran la piel o técnicas de adelgazamiento-, se ofrece al cliente la posibilidad de “mejorar” su aspecto y así poder triunfar en la vida social. (Del Olmo J.M, 2009: p. p. 359-361).

Los casos de racismo estético no suelen denunciarse, pero muchas personas no son contratados porque no se ajustan al estereotipo deseado, y más en aquellas profesiones en las que se exige estar de cara al público. Como en algunas empresas del sector terciario en España, que se niegan a contratar a trabajadores negros. Una de las entrevistadas en este estudio hacía hincapié sobre la presión que el racismo estético impone, sobre todo, a las mujeres negras:

F: Sí, sí, a la hora de encontrar trabajo.... Hablo por teléfono, y con mi voz, no se deduce... que soy extranjera, porque no tengo acento de nada, pero claro...de repente llego allí, me ven negra, y dicen ahhh... ah, bueno te llamaremos, te llamaremos, y no me llaman.

E: En qué tipos de trabajo te ha pasado eso?

F: Ha sido como... comercial, para una empresa que me pedía repartir, el simple hecho de repartir, también en un Telepizza, bueno, un Telepizza no, es una tienda de pizzas tal... pero se llama, realmente, solo Pizza y ha sido... sí, ha sido otro problema, la dueña es rumana me parece, también, y solamente coge a chicos, que sean rumanos o solamente blancos, no coge a gente extranjera, y de hecho, no tiene ningún problema en decirlo, como si estuviese contenta por ello... no...

...

Cierto, porque se proyecta también una imagen de que “la mujer bella es la mujer caucásica”, es la rubia, delgada, de ojos claros, y la nariz o los rasgos.... se habla mucho de “la mujer bella como la mujer caucásica”, no pero es un problema... Sí, sí, a la vez he ido, sí, la verdad es que también era ver a un chico y decir:... nada, no tengo posibilidades porque soy negra y no me va a mirar,... o pensaba yo misma que no podía ni siquiera porque no me iba a valorar, pero, a lo mejor ellos sí estaban... a lo mejor no, sí (risas), sí, o sea, sí, estaban intentando algo, pero yo pensaba que no, que no iba a ser tampoco posible, y quizás son complejos también que se van adquiriendo, ya desde pequeña”.

Entrevistada. Mujer española en la veintena de origen marfileño.

La inmigración y sus descendientes deberían hacer que nos replanteáramos cuestiones de equidad social que han de ser resueltas, como la no contratación de profesionales de distinto origen por un racismo estético impuesto desde los medios de comunicación de masas. La civilización occidental ya no puede tomarse más como el único modelo. Los afrodescendientes exigen que sus voces, sus historias y su estética como ideal de belleza (**Fig. 15**), también sean reconocidas. El bloque de poder cuenta con los recursos necesarios para ofrecer al mundo una representación positiva de sí mismo. Las inversiones afectivas que dedicamos al consumo de los media nos enganchan a producciones culturales discriminatorias que permiten que el bloque de poder se desarrolle, mientras imponen su visión totalitaria y reduccionista en todo el mundo.



Fig. 15: MUJER NEGRA-MUJER BLANCA: oposición impuesta, estereotipos y presión estética.

Sembene O. Fotograma del Film, 1966.

La Noire de...

Recuperado:

<http://www.africine.org/?menu=film&no=1180>

Melvin Van Peebles se dijo a sí mismo: “Si el resto de la sociedad hace caso de la censura, es su problema, pero los criterios blancos ya no se impondrán sobre la comunidad negra” e hizo imprimir posters y camisetas con el título de su película (Sweet sweet Badass Song) y la siguiente inscripción: “Clasificada X por un jurado integrado únicamente por blancos”.

(Sentís M., 2009: 214).

2.2.2.3.2 Diversidad: voces divergentes en la cultura popular

Para plantar cara a la mitología blanca de los medios de comunicación es necesario construir nuestros propios referentes culturales, nuestros dioses y héroes alejados de las metanarrativas, más humanos e implicados con el cambio para la igualdad social. Estas voces divergentes, fuera de la cultura dominante, se encuentran a veces agazapadas en ella en forma de micronarrativas, relatos al margen del poder establecido. Individuos críticos que de alguna forma han conseguido colarse en el sistema para ser oídos o llegar a su público a través de sistemas más democráticos de difusión. Ellos y ellas, pensadores críticos y transformadores sociales, nos animan a ser ciudadanos activos que exijan a los poderes públicos un compromiso, y no tienen miedo de utilizar el término “opresión” para juzgar las circunstancias que rodean a los sectores de población más vulnerables. (Kincheloe y Steimberg, 1999). Revelan el MODUS OPERANDI del patriarcado, la supremacía blanca y el elitismo de clase; la oculta naturaleza de estas operaciones, que se realizan la mayor parte del tiempo sin ser percibidas, incluso por aquellos que participan en ellas, ya que la naturaleza críptica de muchas manifestaciones de racismo, sexismo o perjuicio de clase, hace que sea difícil convencer de su realidad a los individuos de la cultura dominante. Ellos descubren también cómo las inscripciones ideológicas se insertan en la subjetividad; cómo las corrientes de poder manipulan el deseo con propósitos hegemónicos; cómo configuran el pensamiento y la conducta a través de los medios, a través de presencias y ausencias de diferentes palabras y conceptos. Estas voces divergentes no solo se excluyen de las aulas y las guías curriculares, sino también de otras fuentes de producción de conocimiento como, por ejemplo, la cultura popular. Por haberse convertido en las últimas décadas en una fuerza pedagógica importante de las sociedades occidentales, “el currículum” de la cultura popular debe ser sometido a análisis para detectar expresiones emancipadoras de conocimiento subordinado. Aunque no siempre tienen éxito, los poseedores del poder intentan neutralizar los conocimientos subordinados que consiguen filtrarse en la televisión, las películas, la música popular, Internet y otros generadores culturales de corte popular (Dion-Buffallo y Mohawk, 1993; Mullings, 1994; Nieto, 1996; y McLaren y Morris, 1997; Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. 75).

Debemos llevar a los diferentes contextos educativos los saberes de estas voces divergentes. Esto incluiría una amplia representación de todos aquellos grupos sociales al margen del discurso dominante de los medios de comunicación, entre los que se encontrarían los representantes de las diferentes comunidades étnicas y personas implicadas estrechamente con su proceso, ya que la lucha contra los clichés utilizados por los medios “necesita contar con aliados no negros” (hooks; West: 1991), para combatir la dominación omnipresente del bloque de poder que pretenden controlar nuestras preferencias sexuales, nuestra ideología, nuestras papilas gustativas o nuestro sentido de la estética.

¿Se podría decir que, en general, su trabajo se ocupa de re-enfocar la imagen que los medios de comunicación ofrecen de los negros?

-Más bien se ocupa de combatir y analizar críticamente tres sistemas específicos de dominación: raza, clase y sexo. Y me preocupa la forma en que los medios audiovisuales y de comunicación se han convertido en el principal vehículo para inculcarlos. Por ejemplo, para intentar explicar la construcción de las diferencias raciales, envié a todos mis estudiantes al cine. Los blancos relataron la historia de una familia de clase media alta. En cambio los negros precisaron que era la historia de una familia de clase alta blanca. Si la película hubiese tratado de una familia negra, los estudiantes blancos habrían identificado inmediatamente el color. Enseñar estas cosas a través de los medios visuales es tan eficaz, tan rápido y tan directo como encender y apagar una bombilla. Hacerlo a través de teorías, exige más tiempo y resulta menos convincente. Al principio, sin embargo, mi trabajo no se centraba tanto en las cuestiones raciales como en el pensamiento feminista y en el análisis del patriarcado. Este país no desea ver la cultura desde una perspectiva política. Y dado que en las escuelas no se enseña nada sobre colonialismo ni imperialismo, no se alcanza a comprender lo institucionalizadas que

están ambas cosas. Otro ejemplo es el sistema patriarcal: se halla tan arraigado en nuestra sociedad que hasta un hogar encabezado por una madre soltera sigue funcionando de forma patriarcal. Generalmente, estas mujeres inculcan a sus hijos la idea conservadora de que algo falla por carecer de presencia masculina.

(hooks B., para Sentís, 1998: p. p. 199-200).

Desde lo visual, y apoyándonos en estas voces divergentes podemos transformar el discurso, desvelar las **pedagogías invisibles** que subyacen a los discursos del poder y desenmascarar los macrorelatos que nos atraviesan de forma inconsciente para que aprendamos a comportarnos según lo requiere el poder. Pero este aprendizaje puede ser sustituido por otro de manufactura propia, elaborado a partir de los referentes y referencias que nosotros mismos seleccionemos, alejándonos de este relato impuesto por los medios de comunicación, donde los dioses y héroes son siempre hombres blancos poderosos. Ishmael Reed, sugiere incluso que los dioses y héroes blancos también tienen sus antagonistas, los malvados que la identidad blanca elige para aglutinar los males sociales: “Richard Wright dijo que los negros son la metáfora de América. Es por eso que O.J. Simpson se convierte en símbolo de la violencia doméstica, Clarence Thomas del acoso sexual y Michael Jackson de la pedofilia. De este modo se construye el mito negro. Si se puede señalar a un culpable, se puede seguir fantaseando sobre la calma utópica de los suburbios y el bienestar social” (Sentís, 1998:7), que solo depende de la capacidad que tengamos para consumir. Sin embargo, no hay héroes sin talón de Aquiles ni Dioses inhumanos.

Actualmente los americanos blancos, especialmente los hombres, carecen de grandes héroes. Me refiero en grado superlativo. Sus músicos imitan la música afroamericana, sus pintores jóvenes a Jean-Michel Basquiat. La escritora más leída y admirada es Toni Morrison. Sus hijos copian a los rappers y coleccionan los discos de Michael Jackson; en sus habitaciones tienen posters tamaño natural de Michael Jordan o Magic Johnson... Les faltan héroes y quizás por eso se sienten amenazados. La cuestión de cuando aprenderemos los americanos a aceptarnos y convivir depende de lo que tarden los blancos en liberarse de su inseguridad.

Pero, por ahora, creen que lo normal es que ellos lo tengan todo y nosotros nada. ¿De qué tienen miedo? En las grandes corporaciones, el 95 % de los altos cargos están ocupados por hombres blancos, y el siguiente porcentaje más elevado corresponde a mujeres blancas. ¡El 95%! Es decir, se entregan a sí mismos todo el dinero.

(Troupe Q., para Sentís, 1998: p. p. 54-55).

2.2.2.4 SOBRE LO BUENO Y LO MALO: LAS REPRESENTACIONES DE LA OTREDAD

Los fenómenos de estigmatización surgen cuando un grupo señala a un individuo o grupo minoritario como chivo expiatorio en quien proyectar el material de sombra de todos. La persona o grupo señalados son deshumanizados, ya que sólo se les atribuyen cualidades negativas; maltratarlos se convierte en algo socialmente aceptable, mientras que cualquier intento de argumentar de manera racional se considera socialmente inaceptable”.

(Simpson R., IE-Med, 2008: p. 390).

La construcción de la identidad del otro es algo que hacemos con frecuencia, en cuanto que lo señalamos como un todo homogéneo. Mientras la identidad blanca se nos aparece como la norma en toda su diversidad, la identidad étnica se presenta como un grupo unitario que comparte las mismas características, y al que se le asocian aquellas cualidades que la identidad blanca desecha por no considerarlas propias. Además esta habla más y más alto,

gracias al poder que le otorgan los medios de comunicación. De esta forma se construyen discursos sobre las comunidades étnicas a partir de los cuales la mayoría de la población extrae conclusiones, juzga y trata.

Las representaciones culturales de la otredad asientan esta dinámica de construcción de la identidad a partir de la evocación de pautas de inclusión y exclusión en la comunidad imaginaria que sirve de base a la identidad asumida. La imagen del otro se consolida a partir de una representación mental, de un imaginario colectivo. Es decir, mediante imágenes, ritos y múltiples dispositivos simbólicos, de manera que estos registros culturales, no sólo enuncian, sino que a la vez, reafirmen las diferencias. Se ha puesto de relieve a menudo que las identidades étnicas y de colectivos de inmigrantes o de mujeres son fruto de una construcción cultural. En este sentido el imaginario colectivo que se construye desde la subjetividad política y desde la mirada del otro implica a toda la sociedad en la construcción diaria de la imagen de ese otro/a y en la creación de la diferencia respecto de él/ella. No se trata de elementos estáticos ni inmutables sino de sistemas de representaciones que cambian y se reelaboran en forma de imágenes, modelos, creencias y valores en cada contexto y tiempo. (Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. 12).

¿Pero cómo afectan la representación de “los otros” a “el otro”? Para determinarlo es necesario hablar de colonización cultural, educación y representación (**Fig. 16**). Hoy la colonización tiene más de colonización cultural e ideológica que de ocupación real, ya que la herramienta de difusión que suponen los medios hace innecesaria la verdadera ocupación. Esto es, el Norte puede seguir explotando al Sur y fomentando una gestión de capitales interesada y ventajosa en el Sur. Mientras, tanto en el Sur como en el Norte, creen que las desigualdades sociales son producto de la incompetencia de los otros para gestionarse a sí mismos y no de la explotación a distancia y la invasión virtual que se hace de los territorios del Sur. Un magnate norteamericano, por ejemplo, puede controlar sus negocios en el Congo, donde sus trabajadores son explotados; realizar desde su empresa vertidos insalubres y secar los pozos; sobornar a los políticos de turno para obtener un rendimiento económico muy lucrativo; y hacerlo desde el sofá de su apartamento de la playa en Maldivas, sin ni siquiera pisar territorio africano en su vida. Pero, más allá de la política económica a gran escala, los efectos de la colonización cultural se dejan sentir. Las representaciones que la cultura popular hace de las personas negras y sus circunstancias son sufridas por personas reales a las que se les va a asociar a un estereotipo, que mediará en sus relaciones con su entorno, si es que este va más allá del de su comunidad de origen, donde muchas veces también pervive el mismo estereotipo. Los afrodescendientes tendrán que enfrentarse durante toda su vida a la opinión que los medios han formado en las cabezas de los blancos sobre lo que son o dejan ser. No tiene porque ser una realidad traumática, pero lo cierto es que es una realidad. Como diría Fanon (2009), “un negro combate en todo momento su imagen”.



Fig. 16: ESTEREOTIPO DE LOS JÓVENES AFRICANOS: las cadenas doradas del rap bling-bling.

B.G, Nueva Orleans, 1999.

Chopper City In The Ghetto.

Recuperado:

<http://rap.genius.com/Eminem-syllables-lyrics#note-83954>

El principal conflicto surge en la adolescencia (aunque las imágenes mediadas nos llegan desde la más tierna infancia), cuando más se necesita de referentes propios o cercanos que nos ayuden a construir nuestra identidad. En el caso de los adolescentes negros en España, la ausencia de referentes es total en la mayoría de los campos del saber, exceptuando la música y el cine, que nos llegan a partir de la influencia americana. Para ir más allá, es necesario rebuscar. Pero igual que nos llegan los referentes, también lo hacen los estereotipos y por los mismos medios: el cine y la música, donde se nos enseñan muchas veces a negros violentos, poco inteligentes, sexuales... Y los videos musicales reflejan la cultura del *bling bling*, los *gansters* de la música. Estas imágenes son un producto comercial que favorece el poder blanco y que no dejan en muy buen lugar a la cultura negra. Pero estas representaciones -que en ningún caso muestran la realidad, sino tan solo una parte- llegan a los adolescentes como una verdad absoluta. ¿Y qué ocurre cuando no se identifican con el estereotipo? Puede ocurrir que se enfrenten continuamente al estereotipo y acaben por vencerlo, o que se vean obligados a disfrazarse y acabar convertidos en el estereotipo al que todo el mundo les dice -casi les exige- que tienen que parecerse. Los telediarios también contribuyen. Representan su parte con “imágenes nocturnas de raperos negros amenazadores, miembros de bandas violentas, asesinos al estilo de Willie Horton, timadores de la seguridad social, traficantes de drogas... Por algunas de estas formas, los conservadores despojaron a los negros de la autoridad moral que consiguieron en los años sesenta a través del Movimiento de los Derechos Civiles” (Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. 222).

La mayoría de los que vienen, sobre todo marroquíes, sobre todo los jóvenes de catorce o quince años, son los peores porque traen mucha violencia. Han vivido mucha violencia en su país y la sueltan aquí toda. No han tenido educación y en la calle toda su vida. Aquí lo que hacen es eso, buscarse la vida, chantajear, pegar, robar, o lo que haga falta para conseguir dinero. Luego los racistas y los culpables somos nosotros. Lo que pasa es que hay que mirarlo todo, cómo ellos entran, cómo nosotros los tratamos. Pero hay gente que entra mal y hay que tratarla mal.

Varón autóctono de 37 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 321).

El principal conflicto surge en la adolescencia (aunque las imágenes mediadas nos llegan desde la más tierna infancia), cuando más se necesita de referentes propios o cercanos que nos ayuden a construir nuestra identidad. En el caso de los adolescentes negros en España, la ausencia de referentes es total en la mayoría de los campos del saber, exceptuando la música y el cine, que nos llegan a partir de la influencia americana. Para ir más allá, es necesario rebuscar. Pero igual que nos llegan los referentes, también lo hacen los estereotipos y por los mismos medios: el cine y la música, donde se nos enseñan muchas veces a negros violentos, poco inteligentes, sexuales... Y los videos musicales reflejan la cultura del *bling bling*, los *gansters* de la música. Estas imágenes son un producto comercial que favorece el poder blanco y que no dejan en muy buen lugar a la cultura negra. Pero estas representaciones -que en ningún caso muestran la realidad, sino tan solo una parte- llegan a los adolescentes como una verdad absoluta. ¿Y qué ocurre cuando no se identifican con el estereotipo? Puede ocurrir que se enfrenten continuamente al estereotipo y acaben por vencerlo, o que se vean obligados a disfrazarse y acabar convertidos en el estereotipo al que todo el mundo les dice -casi les exige- que tienen que parecerse. Los telediarios también contribuyen. Representan su parte con “imágenes nocturnas de raperos negros amenazadores, miembros de bandas violentas, asesinos al estilo de Willie Horton, timadores de la seguridad social, traficantes de drogas... Por algunas de estas formas, los conservadores despojaron a los negros de la autoridad moral que consiguieron en los años sesenta a través del Movimiento de los Derechos Civiles”. (Kincheloe J. L. y Steimberg S. R., 1999: p. 222).

La mayoría de los que vienen, sobre todo marroquíes, sobre todo los jóvenes de catorce o quince años, son los peores porque traen mucha violencia. Han vivido mucha violencia en su país y la sueltan aquí toda. No han tenido educación y en la calle toda su vida. Aquí lo que hacen es eso, buscarse la vida, chantajear, pegar, robar, o lo que haga falta para conseguir dinero. Luego los racistas y los culpables somos nosotros. Lo que pasa es que hay que mirarlo todo, cómo ellos entran, cómo nosotros los tratamos. Pero hay gente que entra mal y hay que tratarla mal.

Varón autóctono de 37 años. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 321).

Si los medios son controlados por otros, la imagen que presentan de lo que son las personas negras responderá sin duda a un estereotipo. Además esta imagen se utiliza muchas veces para hacer política. “Estos jóvenes han sido utilizados como ejemplo cuando se ha querido arremeter contra la asistencia social, los fondos educativos, la legislación en pro de los derechos civiles y la formación profesional. Representados en los medios de comunicación como delincuentes violentos y patológicos, estos jóvenes negros han servido para recabar el apoyo y la solidaridad racial blanca a fin de poner en marcha políticas racistas y derechistas de tipo social y educativo. Vertiendo palabras del código racial que despiertan el temor blanco hacia los jóvenes negros de sexo masculino, los políticos conservadores y liberales han culpado a estos de la caída de los niveles educativos y del declive de moralidad que en general sufre la sociedad”. (Kincheloe y Steimberg, 1999: 127). No hace falta desviar nuestra atención al caso americano descrito por estos autores para percibir que aquí sucede lo mismo. Es el caso de los adolescentes españoles de distinto origen, maltratados a diario visualmente a través de las representaciones mediáticas en las que la inmigración y sus descendientes no salen muy bien parados. Es decir: bandas latinas, integrismo islámico, rechazo y acusaciones de violencia, o falta de civismo. Los adolescentes tienen que evitar acoger el estereotipo al que se les asocia. Pero quizá, lo más grave sea el referente por omisión. ¿Dónde están los/las profesionales negros/as que desempeñan labores importantes para su comunidad y el mundo, tanto en la ficción como en la realidad? A la hora de construir su identidad los afrodescendientes no poseen referencias de calidad en los medios. Sus referentes tendrán que ser personales, quizás en su entorno cercano. Pero... ¿Qué ocurre en las aulas como entorno inmediato? Que profesores y profesoras son también telespectadores sujetos a los mismos estereotipos. Una vez más, resaltar la importancia de alfabetizarnos visualmente.

Como algunos individuos de las instituciones educativas aplican lo que perciben en los medios, catalogan y hablan de los apoyos de la comunidad blanca a la comunidad negra como radicales. Pero el problema que subyace -como he apuntado- es la falta de formación crítica entre el profesorado y, por tanto, entre el alumnado, al que no se enseña a desgranar los discursos del poder y desvelar los intereses invisibles de la criminalización de los otros. Cea D’Ancona y Vallés destacan en la ENCUESTA CIS-OBERAXE 2008 el uso reiterado de los verbos “mirar” y “ver” para juzgar a los inmigrados y sus descendientes: “depende de las pintas con que le veas”, denota la importancia de lo visual, de lo que nos llega a través de los ojos en la confección de la imagen de una persona o un colectivo. Cuantas más experiencias tengamos con dicho colectivo, más fácil será nuestra interacción, porque estará menos mediada por interacción externa. Pero lo más habitual es que nos enfrentemos a la imagen que los medios brindan de estas personas con más frecuencia que a los encuentros reales y cercanos. Por tanto, desde los diferentes contextos educativos es necesario enseñar a “mirar”. La alfabetización visual crítica y el análisis de la cultura visual y los medios de comunicación, es una herramienta necesaria para que nuestros estudiantes -afrodescendientes o no- desarrollen una identidad propia, no estereotipada y, sobre todo, consciente. ¿Nos facilitan los medios de comunicación de masas los instrumentos para darnos cuenta de lo que nos venden como verdadero? ¿No responden los medios a una Red de intereses económicos, donde la búsqueda del beneficio se disfraza de interés colectivo; en la que todo lo que no coincida con esta forma de entender la vida como mercado es despachado como antidemocrático, antimoderno, retrogrado o inviable? (Alfonso, Armada; Bosco Botsho, 2009). Esta fascinación que provocan los medios nos vacuna contra la acción, el cuestionamiento o la sospecha; nos hace creer que no podemos intervenir sobre nuestras propias vidas, presentándonos otros modelos sociales como imposibles o radicales. Nos corresponde a nosotros como docentes, profesionales críticos con capacidad de transformar nuestro entorno social más inmediato, fomentar la resistencia a los estereotipos, la autopercepción crítica y la renovación de las visiones del otro.

Mira, la televisión me parece que es la gran comedia del mundo. La televisión yo creo que te quiere mostrar la realidad que ellos quieren que veas. O sea, ni libertad de expresión ni nada. Sí, hay libertad de expresión en la tele, pero sólo quieren que tú veas lo que ellos quieren. O sea, realmente no te cuentan las cosas como son. Yo pienso que las noticias se deberían de contar desde otro punto de vista y desde otro ángulo. No un inmigrante a hecho tal, un inmigrante tal y cual. En vez de diferenciar entre un inmigrante y un español, por qué no llamamos tal persona, en tal sitio, apuñalaron, o hicieron tal o hicieron cual. Yo creo que cuanto más digan, más parece. Los medios exageran en las formas porque no todos los inmigrantes son iguales.

Mujer dominicana de 29 años. Llegada a España a los 7. (Cea D’Ancona y Valles S., 2011: p. 611.)

En el capítulo siguiente nos adentraremos en el cómo, cómo a través de la Educación Artística Contemporánea y el activismo podemos cambiar la percepción reduccionista de lo que son y no son los afrodescendientes y aprender a combatir la historia única de su representación visual.

Uno de los efectos indirectos (del Movimiento por los Derechos Civiles y su proyección mediática), fue el de revelar a los integrantes de la América blanca la intrincada estructura psíquica de los afroamericanos. Hasta ese momento, muchos americanos blancos no habían prestado la menor atención a la gente negra ni a sus emociones. A todos los efectos esa gente no pensaba, sentía, lloraba, experimentaba celos, se desesperaba o esperanzaba de la manera en la que ellos lo hacían. La prensa y la televisión mostraron a los afroamericanos manifestando abiertamente sus frustraciones y esperanzas, su rabia y su felicidad, lo cual descubrió a muchas personas una gama de posibilidades emocionales que les era enteramente desconocida.

(Dove R., para Sentís, 1998: p. 164).



2.2 ARTIVISMO

2.2.3 EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

HACIENDO LA rEDUvolution

En el siguiente capítulo se presentan las tendencias en Educación Artística Contemporánea, a través de las cuales vamos a diseñar un modelo de implementación educativa para los talleres del Trabajo de campo, con una intención innovadora, abierta, irresoluta, consciente, regenerativa y crítica que pueda estar en consonancia con la práctica del artivismo.

Dijo, entonces, un maestro: Háblanos del enseñar.
Y él respondió:

Nadie puede revelarnos más de lo que reposa ya dormido a medias en el alba de nuestro conocimiento.

El maestro que camina a la sombra del templo, en medio de sus discípulos, no les da su sabiduría, sino, más bien, su fe y su afecto.

Si él es sabio de verdad, no os pedirá que entréis en la casa de su sabiduría, sino que os guiará, más bien, hasta el umbral de vuestro propio espíritu.

El astrónomo puede hablaros de su comprensión del espacio, pero no puede daros ese conocimiento.

El músico puede entonaros el ritmo que existe en todo ámbito, pero no puede daros el oído que tiene el ritmo ni la voz que le hace eco.

Y el que es versado en la ciencia de los números puede hablaros de las regiones del peso y la medida, pero no puede conducirlos a ellas.

Porque la visión de un hombre no presta sus alas a otro hombre.

Portada: PEDAGOGÍAS INVISIBLES EN LA ESCUELA
Benohud H., 2012.

La salle de classe.

Recuperado: <http://www.hichambenohoud.com/>

Y, así como cada uno de vosotros se halla solo ante el conocimiento de Dios, así debe cada uno de vosotros estar solo en su comprensión de Dios y en su conocimiento en la tierra.

(Gibrán K., 2008: p. 99).

Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.

(Freire P., 2007: p. 122).

2.2.3.1 EDUCACIÓN PROHIBIDA

“Muy poco de lo que pasa en nuestra escuela es verdaderamente importante. Nos enseñan a estar lejos unos de otros y a competir. Padres y maestros no nos escuchan. Por todo eso decimos BASTA. La educación está PROHIBIDA”.

Así empieza el documental, dirigido por Germán Doin (2012), *La Educación Prohibida*. Si he elegido este texto y este documental para introducir el tema de la Educación Artística Contemporánea, es porque creo que dicha obra sintetiza muy bien las aportaciones de las teorías educativas más innovadoras que se han desarrollado desde el siglo XX, y muestra la opinión de algunos docentes que las están poniendo en práctica a pesar de las dificultades que el sistema educativo tradicional les opone, al no considerarlas prácticas legítimas de enseñanza, pese a su efectividad comprobada. Muchas de las teorías educativas en las que me baso, tanto en esta investigación como en mi día a día profesional, están también recogidas en este documental, por lo que relataré algunas de ellas a partir de las conclusiones que extraigo de su visionado para más adelante remarcar cuáles son estas pedagogías y qué han aportado a este estudio.

No es el estudiante el que fracasa, es el sistema que estamos planteando.

(Calvo Muñoz, *La Educación Prohibida*, 2012).

Si sabemos que el paradigma educativo en que nos movemos ha fracasado, no se adapta a los tiempos que vivimos, no es contemporáneo, cambiemos de paradigma. Todo el mundo habla de educación, el propio sistema educativo tradicional incluye textos en sus currículo que intentan introducir cambios en esta materia, pero todos ellos resultan ser un arreglo cosmético, al no producirse un cambio de paradigma real y al quedarse en buenas intenciones teóricas para las cuales los profesores no están preparados dentro de un sistema que tampoco da lugar a que las mejoras y evoluciones puedan producirse. Nos enfrentamos a una educación sin movimiento, que solo focaliza el trabajo en algunas capacidades (que nada tienen que ver con el desarrollo personal, la capacidad crítica o la creatividad). Por lo tanto la mirada es parcial, no se educa a los niños y adolescentes para ser librepensadores, seres independientes, autónomos, con identidades afianzadas.

Las leyes de educación hablan de objetivos de desarrollo humano profundos: cooperación, comunidad, igualdad, solidaridad, paz, libertad, felicidad. Pero la estructura básica del sistema promueve justamente los valores opuestos: la competencia, el individualismo, la discriminación, el condicionamiento, la violencia emocional, el materialismo... De modo que enseñar se convierte en un proceso de reproducción simbólica, sin dar importancia a las particularidades de los sujetos, basado en el miedo, el encierro y la separación de la comunidad, con una fuerte estructura verticalista, donde las escuelas se parecen más a la instrucción militar (donde la disciplina es generada con el miedo, se premia o se castiga), a las guarderías (donde aparcar a los hijos) o incluso las cárceles

(donde mantenerlos encerrados). Evaluaciones, comparaciones en escalas estandarizadas, valoración exclusiva (e inevitablemente subjetiva) de los conocimientos medibles, hacen de los estudiantes números. Perdedores o ganadores sienten estas calificaciones como una clasificación de calidad que determina la persona que son y la que pueden llegar a ser. Los muros (visibles e invisibles) de los espacios de enseñanza aíslan y separan la realidad del contexto educativo.

La escuela, como la conocemos, nace en el Despotismo Ilustrado (finales del XVIII, principios del XIX, pública, gratuita y obligatoria), en Prusia. Basada en una fuerte división de clases, heredera del modelo espartano, que pretendía domar a un pueblo dócil, a través del miedo y el castigo, del control de la conducta; ligado a los procesos mecánico-administrativos, con el fin de instruir a los ciudadanos como buenos obreros de fábrica. Para ello tomaron los principios ilustrados unidos al modelo absolutista, modelos destinados a sostener sistemas políticos imperialistas, mientras reivindicaban el falso discurso de la igualdad educativa para todos. Todo ello unido al positivismo, la economía industrial, el paradigma cientificista o la ingeniería social, herramientas destinadas a dividir a los pueblos en categorías humanas que los destinaran a una u otra función necesaria en la sociedad del momento. Para ello era imprescindible que las desigualdades se perpetuaran a través de la repetición de esta cultura que generaba trabajadores necesarios para el desarrollo del sistema capitalista, consumista y neoliberal, que estaba despegando.

No es casual que todo este sistema surja de forma pareja a los procesos de colonización imperialista. Hemos visto en temas anteriores, cómo desde los “descubrimientos y conquistas” renacentistas y, posteriormente, desde que “la Razón Ilustrada”, que sirvió para justificar la dominación de los otros, los intelectuales, unas veces en colaboración con las estructuras de poder y otras desde sus propios egoísmos intelectuales, empezaron a generar la “ideología de división racial” que sirvió para justificar la esclavitud y la opresión, tanto en el periodo colonial como más adelante. Si bien, es verdad, que a la par que la esclavitud, posibilita el desarrollo del primer mundo y la aparición de la sociedad industrial, capitalista y neoliberal, mientras algunos teóricos occidentales empiezan a cuestionar la división de clases. Sin embargo, la maquina ya estaba en marcha y las estrategias de opresión y sometimiento se adaptaron para dominar a las clases sociales más pobres que se necesitaban para crear trabajadores-consumidores, coincidiendo también con la abolición de la esclavitud. Ya no se necesitaba mano de obra gratuita, se necesitaba mano de obra sometida pero con capacidad de consumir el excedente de producción. Así nace la escuela, muy ligada a la división racial y social.

Se pretendían grupos homogéneos, que alcanzaran resultados parejos, similares a los obtenidos en las cadenas de montaje, trabajadores independientes pero con poca capacidad de inventiva, mando o resolución independiente. Estos centros de instrucción se han adaptado poco a los nuevos tiempos y, tal y como están concebidos, no tienen capacidad para atender a ningún tipo de diversidad humana. La escuela es un gran sistema de exclusión social, que promueve una diferenciación elitista en función de las capacidades consideradas aceptables, que discrimina a aquellos que se adaptan más difícilmente a las normas, aunque acabe destinándolos a la precariedad laboral; donde en ningún caso se valoran otros estilos de aprendizaje, más aún aquellos que no tienen que ver con el modelo Occidental. Si de normal, este sistema se vive como un martirio insufrible por los alumnos españoles blancos, que cada vez están más expuestos a otras formas de aprender (eso sí, fuera del aula, donde verdaderamente aprenden, puesto que el aprendizaje es significativo, elegido, vital y no impuesto) y que nada entienden de esta locura de otros tiempos en la que se mantiene la escuela; más distanciados, incomprensidos y excluidos aún se sienten los alumnos de distinto origen.

En este mismo documental, algunos educadores progresistas sugieren las primeras pautas para darle la vuelta a esta situación, propuestas que cada profesional debe adaptar a su contexto combatiendo la inercia del sistema. No son propuestas antisistema, como se las quiere ver, sino propuestas pro-ciudadano, que otorgan la importancia que se merecen las personas:

- Es importante revisar cada acción como si no la hubiéramos hecho antes, deshacernos de todo lo aprendido, las conductas impuestas. Reelaborar el concepto de verdad única, dudar de los saberes oficiales, cuestionarlos, replantearlos.

- En la formación nunca se habla de las emociones, aunque son el pilar fundamental que sustenta el aprendizaje. La neurociencia ha descubierto que al cerebro le gusta descubrir, conocer, a través de lo emocional. El niño que se siente querido, no “mimado”, sabe poner sus propios límites. Respeto a la emoción, educar a través del amor, el límite es el respeto al otro.
- Valorar las capacidades personales de cada ser humano de forma independiente y juzgarla en función de sus propios estándares. La educación tiende a estandarizar a las personas a pesar de que somos social y culturalmente diferentes, todos nosotros, aunque también tengamos cosas en común, todos podemos aprender de todos en experiencias que nos integran. El aprendizaje surge verdaderamente en comunidad (personas-familias-comunidades), desde un acercamiento intergeneracional aprendemos a valorar al ser humano.
- El ser humano propende a aprender, pero la escuela convierte este aprendizaje en aburrido. Se pierde la curiosidad a partir de la imposición. Hay que dar lugar a la elección y al disfrute. Plantear diferentes opciones de respuesta, intereses, materiales, promocionando un acceso más libre a la información. Generar autonomía convierte a los estudiantes en ciudadanos activos.
- Hay pocas cosas de las que aprendemos que realmente necesitamos, debemos relacionar los contenidos con el contexto presente, y además generar nuevos cada día. La educación es procesual y expandida, es decir, se prolonga en el tiempo. Debería ser un banco de experimentación sin recorrido único, donde los propios estudiantes autoevalúen el aprendizaje, donde las decisiones que afectan a la comunidad educativa se tomen en conjunto, y donde los niños no estén divididos necesariamente por edades, sino en función de criterios diversos relacionados con su desarrollo personal.
- En contextos violentos, la violencia se reproduce más fácilmente, el miedo y el castigo es violencia. Olvidémonos de ello, es mejor hablar de compromiso y objetivos personales. Los objetivos impersonales no son realistas. Estos deben estar relacionados en función de nuestros ritmos, motivaciones u capacidades (Gardner).
- El miedo nos condiciona y nos hace realizar acciones para no perder el amor de los demás, o los premios por nuestra buena conducta. Perdemos nuestra identidad por acceder a una posición social, donde el tener (los propios títulos académicos) supone una mejor valoración de la persona. Este miedo se traslada a la vida adulta, un miedo enorme al rechazo.
- El aprendizaje, para que suceda, tiene que suponer un disfrute, estar basado en el interés, la voluntad, la curiosidad, y no la mera repetición; va más allá de las fronteras de la razón, es más que analizar o relacionar conceptos, depende de las relaciones entre la persona y el entorno.
- La creatividad es una característica que nos ha permitido sobrevivir, evolucionar y crecer. Para aprender es necesario descubrir, hacer, hablar, jugar, y hacerlo de forma creativa. La rebeldía surge de la necesidad de transformar la realidad, el niño desde el inicio de su aprendizaje es un investigador. Hay que tener cuidado a la hora de castigar la espontaneidad. Esta educación de imposición nos hace perder la conexión con nosotros mismos y nuestra respuesta espontánea, vital, hacia el aprendizaje.
- La educación debe ser holística, integral, centrada en el desarrollo de la persona, multidisciplinar, que valore el aprendizaje y no la educación. En este sentido, el arte es un derecho, si tú no accedes al arte no accedes a la formación integral. Las artes son el baluarte de la transformación, provocadoras de felicidad y bienestar, en la lógica de construcción de comunidad de sentido.
- La tarea del educador consiste en mostrar misterios, las respuestas prefabricadas matan las preguntas. El educador debe favorecer la experimentación, desarrollar la consciencia, la autonomía, el pensamiento crítico; para desenvolvernos como ciudadanos, debe mostrar cómo gestionar conflictos, cooperar, el acuerdo, la mediación, la libertad. El educador es, en realidad, un facilitador.

Las experiencias de **escuela libre** (en lo formal y no formal), suelen ser excluidas del sistema, son deslegitimadas y no consideradas oficiales. No se trata de inventar nuevas pedagogías, sino de adaptarlas al momento presente. No es cuestión de pedagogías sino de personas. Toda educación que busque otra cosa que se considere prohibida en lo establecido, a pesar de estas opciones que plantean los profesionales responsables, informados, críticos, que buscan una alternativa. La escuela no educa, el aprendizaje pocas veces sucede, al menos dentro del aula, ya que ni el sistema está preparado para aceptar, asumir y abordar el cambio, ni los profesionales educativos están formados para ello. Está claro que nos movemos en generalidades y que los docentes, desde sus respectivas áreas y espacios educativos, pueden comenzar este cambio y preparar la TRANSFORMACIÓN. Debemos ser conscientes, aunque sea nuestro deber iniciar este cambio desde ya y desde nuestros respectivos entornos profesionales, las instituciones tradicionales no lo facilitan y se está convirtiendo en un proceso lento. Por eso debemos encontrar las estrategias necesarias para resistir, oponernos, e idear una solución.

La mía pasa por empezar a atender las necesidades urgentes de la Comunidad Afrodescendiente en España y hacerlo ya, por lo que decido intervenir desde lo no formal, ofreciendo a estas personas una alternativa complementaria a sus realidades escolares, institucionales, formales. Reivindico la educación no formal por tratarse de un aprendizaje elegido, disfrutado, destinado al tiempo de ocio; ya que el conocimiento cambia permanentemente pero los sistemas educativos no, emigramos a otros espacios, seamos motor de la acción educativa en tiempo presente. Desarrollar los medios para generar una institución “donde se pueda amar al otro, aceptarlo en su diferencia” (*La Educación Prohibida*, 2012).

<http://www.educacionprohibida.com/>
<http://blog.reevo.org/>

2.2.3.1.1 Una Etnoeducación Artística Contemporánea

Las teorías educativas en las que se enmarca este estudio y que son la base de esta investigación son: LA PEDAGOGÍA POS-MODERNA, LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, LA PEDAGOGÍA REGENERATIVA, LA PEDAGOGÍA FEMINISTA, EL MULTICULTURALISMO Y LA PEDAGOGÍA DE LA EQUIDAD, LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MUSEOS y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA CULTURA VISUAL. La especificación teórica sobre estas tendencias en educación aparece recogida en detalle en el libro *La educación artística no son manualidades* de María Acaso Lopez-Bosch (2009), *Pedagogías Invisibles* (2012) o *rEDUvolution* (2013), aunque he añadido más información que relaciona estas tendencias de forma específica con esta investigación. Aparecen detalladas a continuación en pequeños resúmenes, que el lector o lectora puede ampliar más tarde si lo desea, gracias a la Bibliografía.

• **Arte Contemporáneo y Modos de Ver: Magritte, Duchamp, Kosuth, John Berger.** Aunque no es una corriente pedagógica en sí misma, sitúo este apartado como introductorio, destacando las innovaciones de algunos teóricos del arte y la cultura visual, y artistas, que han cuestionado el propio concepto del arte así como la percepción de la imagen misma. Gracias a sus obras podemos hoy plantear toda una serie de innovaciones pedagógicas y transformar conceptualmente la experiencia artística, por todo ello, son también una influencia importante en este texto.

La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar (Berger J., 2000: p. 13).

La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos el mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos. Todas las tardes vemos ponerse el sol. Sabemos que la tierra gira alrededor de él. Sin embargo, el conocimiento, la expli-

cación, nunca se adecua completamente a la visión. El pintor surrealista Magritte comentaba esta brecha siempre presente entre las palabras y la visión en un cuadro titulado *La Clave de los Sueños* (Berger, 2000) y Duchamp insistiría sobre el hecho de que “las palabras no tienen absolutamente ninguna posibilidad de expresar nada. En cuanto empezamos a verter nuestros pensamientos en palabras y frases todo se va al traste”. Todos estos autores comenzaron a dar una importancia vital a la conceptualización de la imagen que no se le había dado hasta entonces. El arte ya no dependía de la mera apreciación estética, el espectador construía la obra, terminándola con la intervención de sus condicionamientos, su memoria y su pensamiento, introduciendo lo inesperado en la apreciación del arte como una fuerza superior a cualquier teoría estético-artística.

Lo pintoresco tradicional, lo único autorizado por la crítica, tenía buenas razones para no encontrarse en mis cuadros: abandonado a mí mismo, lo pintoresco es inoperante y se niega cada vez que reaparece idéntico a sí mismo. Ya que lo producía su encanto, mientras no se hubiera convertido aún en tradicional, era lo inesperado, la novedad de una disposición y lo extraño (Magritte R.).

El “valor” de ciertos artistas, después de Duchamp, puede medirse a partir de que tanto han cuestionado la naturaleza del arte; lo cual es otra manera de decir “lo que ellos ‘añadieron’ al concepto del arte” o lo que no se encontraba ahí antes de que comenzaran a hacerlo. Los artistas cuestionan la naturaleza del arte presentando proposiciones nuevas con respecto a la naturaleza del arte. Y para hacerlo, uno no puede preocuparse por el “lenguaje” heredado del arte tradicional, ya que dicha actividad está basada en el supuesto de que solo hay una manera de enmarcar las propuestas artísticas. Pero la mera sustancia del arte está indudablemente relacionada con la “creación” de nuevas propuestas, dice Joseph Kosuth, en *El arte después de la filosofía*, (1969). A partir de este momento la vanguardia del arte jamás podría aparecer desvinculada del sujeto social y sus procesos de transformación, los artistas y teóricos del arte, al igual que algunos pedagogos, comienzan a tomar conciencia de la importancia de la cultura visual en el desarrollo del hombre moderno, que poco a poco configuraría la postmodernidad.

Si el nuevo lenguaje de las imágenes se utilizase de manera distinta, estas adquirirían, mediante su uso, una nueva clase de poder. Podríamos empezar a definir con más precisión nuestras experiencias en campos en los que las palabras son inadecuadas (la vista llega antes que el habla). Y no sólo experiencias personales, sino también la experiencia histórica esencial de nuestra relación con el pasado: es decir la experiencia de buscarle significado a nuestras vidas, de intentar comprender una historia de la que podemos convertirnos en agentes activos (Berger J., 2000: p. 41).

Las **innovaciones** que incorpora esta propuesta son:

- La importancia del subconsciente y lo inesperado en la percepción visual.
- Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas.
- Cuestionar la realidad-representación del arte y otras expresiones visuales humanas.
- Insistir sobre la importancia de educar en la percepción.
- El arte más allá de la belleza estética, una herramienta necesaria para estudiar la construcción simbólica de significados.
- El arte conceptual, la performance o el arte de acción... son herederos de estos autores.

Este movimiento de reinterpretación del arte, aparte de posibilitar el nacimiento del arte contemporáneo, es también, en relación a esta tesis, un paso adelante, en cuanto que nos permite acercarnos al arte y las imágenes desde una perspectiva crítica, que nos habla de la influencia subjetiva de los conocimientos y sentimientos de los sujetos a la hora de juzgar la realidad y la representación, quedando afectadas sus opiniones y sus actos hacia los otros por todas estas teorías perceptivas.

• **Pedagogía Postmoderna: Dewey, Ilich, Eisner como antecedentes y Giroux, Freedman, Efland, Sthur.** Nace de la mezcla de conceptos que configuran nuestra realidad (o hiperrealidad) cotidiana, según Lyotard surge “como una experiencia de crisis que provoca la incredulidad ante las metanarraciones de la modernidad”. Del concepto de postmodernidad nacen las teorías educativas postmodernas, y de estas, aquellas que se centran en la Educación Artística. La educación postmoderna apuesta por la cabida de las identidades diversas, el mestizaje y los diferentes caminos que conducen a un mismo punto, el encuentro con la sociedad, que es compleja, rica, y no se puede compartimentar en categorías que luego trasponemos en el aula. La principal aportación de estos autores a la pedagogía educativa referida al arte, es la consciencia del hiperdesarrollo visual y la construcción de currículos contrahegemónicos que contrarresten la fuerza de este hiperdesarrollo, dando cabida al pequeño relato, haciendo evidente el vínculo poder-saber que constituyen las imágenes, deconstruyendo los significados de estas y posibilitando la doble codificación, puesto que múltiples lecturas pueden convivir en una única imagen.

El concepto **posmodernidad** surge a partir del posicionamiento filosófico de una serie de intelectuales, que desde mediados del siglo XX observan una serie de cambios que están teniendo lugar en las sociedades occidentales, que les llevan a cuestionarse las doctrinas heredadas, a través de la experiencia de crisis que provocan las metanarraciones (narraciones, saberes legitimados y ampliamente difundidos por la cultura hegemónica) de la modernidad (Lyotard). Estos consideran que la sociedad ha cambiado y no puede seguir rigiéndose por los mismos parámetros que antes, debe surgir un nuevo paradigma que se ajuste a los profundos cambios existentes en la sociedad. Este es el paradigma posmoderno, en el cual la educación también debería transformarse para ajustarse a estos mismos patrones de cambio, suponer una alternativa a las pedagogías de corte modernista, clasicista, tóxicas (de corte tradicional-academicista), (Acaso, 2009).

Otorga una gran importancia a la adaptación al cambio y la sociedad del momento, asume algunos conceptos determinantes para la Educación Artística Contemporánea, estos son:

- Hiperrealidad
- Simulacro
- Ciego Vidente
- Micronarrativas/Metanarrativas
- Deconstrucción
- Baja cultura/Alta cultura
- Hermenéutica de la sospecha

La desfragmentación, la ironía o el pastiche-collage, como técnicas para emitir mensajes críticos a través de lo visual. El currículum oculto, sería otro de estos términos relacionados con la posmodernidad que influiría en las pedagogías desarrolladas a partir de ese momento, siendo Giroux uno de los teóricos que más utilizaría este término para designar aquello que el currículo nos enseña sin que aparezca como un hecho evidente, razonado y aceptado. Muchos autores desde principios del siglo XX han hecho referencia a esta “invisibilidad” educativa en el currículo: Durkheim, Parsons, Dreeben, Jackson, desde el Funcionalismo; Bourdieu, Bernstein, Bowles y Gintins, desde la Perspectiva Marxista y la Teoría del Consenso; y Sharp, Greens, Willis, Apple, Anyon, Weiler, Freire, Macedo, Mc Laren o Giroux, desde la Sociología Crítica de la Educación y la Teoría de la Resistencia.

Las **innovaciones** que incorpora esta propuesta son:

- Inclusión del pequeño relato; (que es plural, local, minoritario, no occidental, femenino, no elitista, democrático, popular...).
- El vínculo PODER-SABER, (Foucault); (la importancia de la información y la formación para el ascenso social; diferencia entre conocimiento marginado-conocimiento legitimado; cuestionamiento del lenguaje que crea los significados y valores derivados del poder).

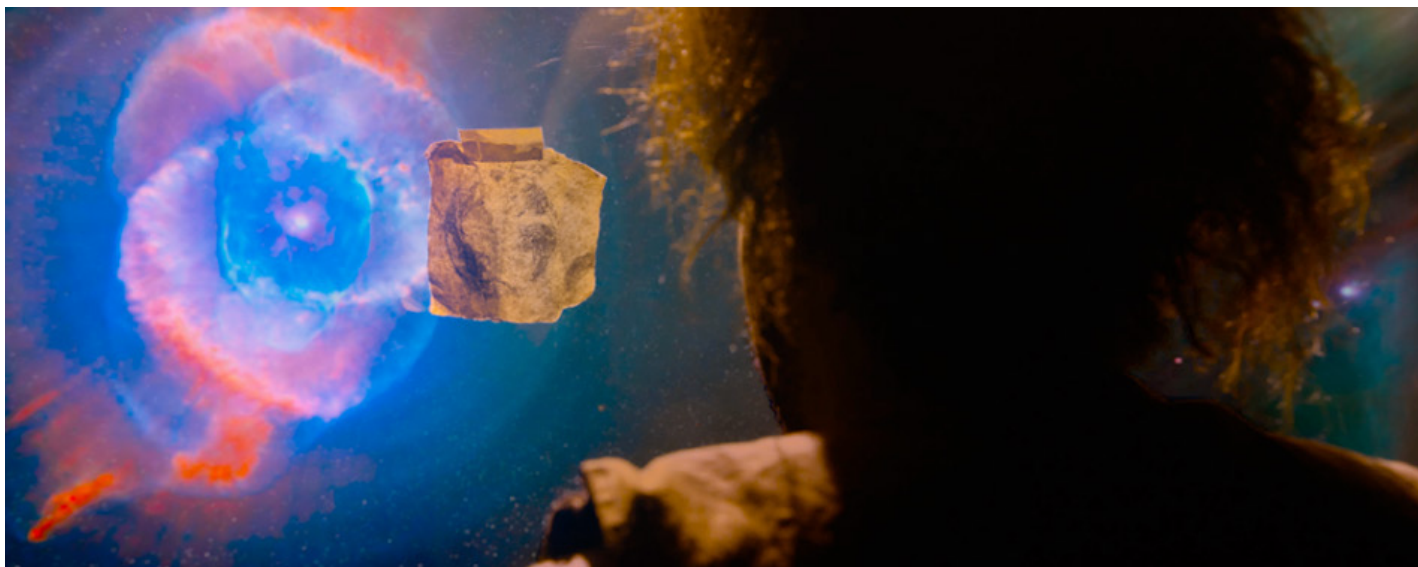
-Deconstrucción y ruptura de los estereotipos visuales; (violencia visual, asesinato visual, atentado visual, terrorismo visual, pornografía visual.)

-La doble codificación, (el poder de la mezcla, incorporación de significados alternativos, eclecticismo curricular).

Las teorías educativas de la postmodernidad, además de favorecer teorías posteriores de mayor corte crítico, fundamentales para este estudio, comienzan a barajar términos de vital importancia para cuestionar el poder establecido, así como el propio sentido que le damos a los discursos elaborados desde el pasado o los grupos de poder. Cuestionar dicha visión tradicionalista es preponderante para poder descubrir otras interpretaciones de la historia, y otros saberes distintos de los oficiales. La introducción del pequeño relato y los conocimientos de los grupos oprimidos suponen un antes y un después en las teorías educativas que pretendan en adelante afrontar la diversidad; (la doble codificación, más adelante, múltiple codificación), será la puerta de entrada para el mestizaje educativo, así como la deconstrucción de estereotipos visuales planteará la necesidad del estudio de las obras de aquellos artistas que ofrecían (u ofrecen) otros discursos sobre la imagen del otro. Pero por encima de todo, estas teorías serán la semilla para combatir la desigualdad social y la opresión de los grupos de poder a través de la educación.

Una democracia es más que una forma de gobierno, es primordialmente un modo de vida asociada, de experiencia conjunta comunicada.
(Dewey J., 2008: p. 141).

• **Educación Artística para la Cultura Visual: Eisner, Efland, Freedman, Duncum, Tavin...Ken Robinson.** Se basa en la consciencia del hiperdesarrollo del lenguaje visual (**Fig. 1**), que así mismo deviene del concepto de hiperdesarrollo en el que nuestra cultura está inmersa. Esta corriente considera de vital importancia que todas las personas que viven inmersas en un mundo creado a través de imágenes, pues es a través de ellas como tenemos acceso a nuestra “realidad”, deban alfabetizarse visualmente, es decir, aprendan a leer imágenes, puesto que se crean multitud de significados a través del lenguaje visual que sus cerebros no procesan correctamente por ser ajenos al código, aún siendo el código al que se tiene más acceso, sin duda por encima del escrito. Apuntan a que los estudiantes cada vez aprenden más a partir de estrategias visuales pero fuera de la escuela, donde los límites entre alta cultura, entretenimiento y educación se difuminan.



**Fig. 1: MOCADA MUSEUM-MUSEUM OF CONTEMPORARY AFRICAN DIASPORAN ARTS
EDUCATION PROGRAMS, 2014.**

Recuperado: https://www.facebook.com/MoCADAmuseum/photos_stream?tab=photos_albums
<http://mocada.org/>

La **cultura visual** puede definirse como “el conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. La cultura visual es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo” (Acaso, 2007). Es muy improbable que el proceso de aprender a crear arte visual y a responder adecuadamente a sus complejidades, ocurra sin guía. A menos que las personas reciban instrucción, seguramente nunca llegarán más allá de la superficie de las imágenes y de los objetos diseñados que ven cada día (Freedman, 2006). Sin esta guía, que debería estar destinada, no solo a los estudiantes de arte, sino a todas las personas, seremos víctimas de los modelos económico-políticos de consumo, ajenos a como la cultura visual modela nuestros intereses e intenciones, así como nuestra propia identidad.

La creación del yo se basa en que el sujeto es investido con determinadas características a través de la representación simbólica (Lacan, 1997). Los efectos de las imágenes dan forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo, e incluso dan forma a la noción del individualismo. El individuo se apropia de características de las representaciones visuales y las adopta como representaciones de sí mismo. Desde esta perspectiva, las personas pueden ser manipuladas a través de imágenes que a menudo son diametralmente opuestas a su naturaleza individual (Baudrillard, 1983; Freedman, 2006; Acaso M., 2009).

Las **innovaciones** que incorpora esta propuesta son:

- Incorporación de la cultura visual como contenido curricular habitual.
- Conectar los contenidos del currículo con los procesos de creación de la identidad.
- Trabajar con la ruptura de los estereotipos visuales.
- Término *edutainment*: educación + entretenimiento.
- El conocimiento por parte de los docentes de la cultura visual de aquellos con los que va a tener lugar la acción educativa.
- El contacto educativo con la realidad exterior a los contextos educativos.
- La renovación constante del material con el que trabajaremos, allí donde tenga lugar la acción educativa, además de la inmersión tecnológica.

La enseñanza de la Educación Artística desarrolla la iniciativa y la creatividad, estimula la imaginación, fomenta el orgullo por la destreza, desarrolla la capacidad de planificación y en algunos campos artísticos, ayuda a los estudiantes a cooperar (Eisner E. W., 2005).

Las escuelas matan la creatividad. La creatividad es tan importante en la educación como la alfabetización. Usted puede ser creativo en cualquier cosa -matemáticas, ciencia, ingeniería, filosofía- como todo lo que pueda en la música, en la pintura o en la danza (Ken Robinson: CHARLA TED; 2012 a).

Esta corriente de pensamiento supone la inserción de la Creatividad y el Análisis de la Cultura Visual como contenido central del currículo, aunque su aplicación en la enseñanza reglada solamente se exprese en el plano teórico de los contenidos educativos, sirve de base para las nuevas teorías en Educación Artística Contemporánea; otorga una gran importancia a la apreciación del contexto, la actualidad de los contenidos trabajados en el aula y el disfrute de la experiencia educativa, absorbiendo las estrategias populares de la industria del entretenimiento, desvelando sus códigos y procesos. Entiende que “las comunidades dependen de la diversidad de talentos” (Robinson, 2012 b), entre los cuales la Creatividad (entendida en su sentido más amplio), se valora por en-

cima de todo. En el marco de esta tesis, esta pedagogía contribuye a resaltar la importancia del arte y la cultura visual como medio para entender de forma completa la sociedad en la que vivimos.

• **Pedagogía Crítica: Mc Laren o Lipovetsky/Pedagogía del Oprimido: Paulo Freire/Multiculturalismo crítico: Kincheloe Steinberg.** Tiene como principal objetivo que el estudiante desarrolle, a partir de una dinámica crítica (**Fig. 2, 3**), un **pensamiento emancipado**. Trata de desenmascarar el pensamiento importado, impuesto, que domina la realidad, y posteriormente impulsa a desarrollar acciones creativas que contrarresten las fuerzas de la cultura dominante, ya que en las aulas u otros contextos educativos se acostumbra a legitimar la ideología de los poderosos.

El conocimiento es algo creado para alguien y para algo, debemos plantearnos qué ideología estamos legitimando a través de este y si no deberíamos cuestionar lo que esta ideología define como verdad, auténticas creencias y poder. Esta pedagogía alerta sobre los peligros que conlleva que los profesores sean exclusivamente técnicos que aplican doctrinas ya diseñadas por teóricos alejados de la práctica real en los contextos educativos, y apuesta por una formación completa. La pedagogía crítica persigue, a través de la educación, la justicia social y la democratización de la sociedad mediante la emancipación ideológica y el reparto de poder a los grupos históricamente relegados, también denominados grupos oprimidos.

La ideología dominante no produce una imagen del mundo sociopolítico que se entiende mecánicamente en la mente del sujeto; por el contrario, la ideología hegemónica produce representaciones de la realidad que influyen en las relaciones personales de la gente con el mundo sociopolítico. Para combatirlas, la pedagogía crítica y el multiculturalismo teórico de Kincheloe y Steimberg basado en ella, proponen que se trabajen las siguientes cuestiones transversales en los contextos educativos:

- 1- Reconocimiento en la educación de los prejuicios de clase.
- 2- La apreciación de la naturaleza y los efectos de la polarización de la riqueza.
- 3- La articulación de una visión política.
- 4- El desarrollo y el conocimiento que se requieren para escapar de la pobreza.
- 5- Conciencia de los riesgos y posibilidades de ejercer una oposición.
- 6- Énfasis en la capacidad de los pobres para organizarse.



Fig. 2: STUDIO MUSEUM IN HARLEM EDUCATION PROGRAMS, 2012.

Recuperado:
<http://goo.gl/EhbWMJ>



Fig. 3: MOCADA MUSEUM-EDUCATION PROGRAMS, 2014.

Recuperado:
<https://goo.gl/34Uklz>
<http://mocada.org/>

El contenido de tales currículos debe derivarse de una amplia gama de artes visuales, incluyendo las artes tradicionales y contemporáneas de diversas culturas. ¿Qué es lo que se aplica en la realidad? “La clave del éxito de una pedagogía multicultural teórica antihegemónica depende: en primer lugar, de su habilidad para vincular la producción de representaciones, imágenes y signos de la hiperrealidad a los bloques de poder de la economía política y, en segundo lugar, de su capacidad, una vez que esta vinculación haya sido expuesta y explicada, para describir los muy complejos y ambiguos efectos de la recepción de estas imágenes y signos en individuos ubicados dentro del entramado de la realidad en varias coordenadas de raza, clase social y género. Esta tarea no es nada fácil, aunque evitarla supondría volver la espalda al experimento democrático y a la posibilidad de alcanzar una justicia social. Es por esto por lo que es tan importante determinar los efectos del poder en las formas en que el bloque de poder representa la realidad (Kincheloe y Steimberg, 1999).

En relación a las artes visuales, estos autores apuntan a la necesidad de impartir en los contextos educativos la ASIGNATURA DE PRODUCCIÓN CULTURAL, que muestre otras estructuras sociales e históricas, mezcla de actividades artísticas, religiosas, políticas, económicas, raciales, de género y de comunicaciones, a partir de los siguientes contenidos:

- 1- La compleja relación entre poder y conocimiento.
- 2- Las formas en que se produce, acepta y rechaza el conocimiento.
- 3- Lo que los individuos solicitan conocer y el proceso mediante el cual llegan a conocerlo.
- 4- La naturaleza de la autoridad política y cultural y su relación con la dialéctica del fortalecimiento y la dominación.
- 5- Los modos en que los individuos reciben las representaciones y codificaciones del mundo procedentes de la corriente dominante. ¿Son estas representaciones y codificaciones asimiladas, internalizadas, rechazadas o transformadas?
- 6- La manera en la que los individuos negocian su relación con la “corriente oficialista”, es decir, con la norma legítima.
- 7- Los medios por los cuales la versión oficial y legítima posiciona a estudiantes y ciudadanos para dar sentido a las experiencias personales de estos.
- 8- El proceso mediante el cual se deriva el placer del compromiso con la cultura dominante, una inversión que da significado y produce afecto.
- 9- Los métodos por los cuales las diferencias culturales en los ámbitos de la raza, la clase social, el género, la nacionalidad, la religión y el lugar geográfico son codificadas en la conciencia y procesadas por los individuos.
- 10- Las formas en que la racionalidad científica moldea la conciencia en las escuelas y en la cultura en general.

La toma de conciencia de las situaciones de opresión, la autonomía, y la independencia de pensamiento crítico de los individuos, son elementos necesarios para la inclusión social y el empoderamiento igualitario de los mismos, según la Pedagogía crítica:

Si la toma de conciencia abre camino a la expresión de las insatisfacciones sociales, se debe a que estas son componentes reales de una situación de opresión (Weffort, Freire P., 2007: p. 24).

Las **innovaciones** que incorpora esta propuesta son:

- Retomar la importancia del vínculo PODER-SABER (Foucault, Mc Laren).
- Vínculo entre OPRESORES Y OPRIMIDOS (Freire).
- La Educación Bancaria como sistema de opresión (Freire).
- La contradicción educador-educando, reparto del poder en el aula (Freire).

- La necesidad de combatir las prácticas antidialógicas (conquista, división, manipulación, invasión cultural) en educación (Freire).
- La dialogicidad (colaboración, unión, organización, síntesis cultural): esencia de la educación para la práctica de la libertad (Freire).
- La educación es política (Mc Laren).
- Acciones educativas en contra de la estereotipación de los media (Mc Laren).
- Revisión de la memoria nociva visual.
- Creación de un conocimiento visual emancipado.
- Desarrollo de una hermenéutica de la sospecha.
- Desarrollo de la conciencia crítica visual.
- Consideración de los estudiantes como una resistencia visual informada.
- Desenmascaramiento del currículum oculto visual.

De la pedagogía crítica, derivada de Freire y su *Pedagogía del oprimido*, se derivan, a su vez, otras corrientes:

- La pedagogía de la oposición.
- La pedagogía radical.
- La educación para la justicia social.
- Pedagogía de la liberación.
- Pedagogía de la emancipación.
- La educación para el empoderamiento.

Cuestionando la realidad impuesta por los grupos de poder, la Pedagogía Crítica nos lleva a participar de la transformación de las situaciones de injusticia que afectan a los oprimidos:

Ignorando las potencialidades del ser que condiciona, la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión... De ahí que los opresores desarrollen una serie de recursos mediante los cuales proponen a la “admiración” de las masas conquistadas y oprimidas un mundo falso. Un mundo de engaños que, alienándolas más aún, las mantenga en un estado de pasividad frente a él. De ahí que en la acción de conquista no sea posible presentar el mundo como problema, sino, por el contrario, como algo dado, como algo estático al cual los hombres se deben ajustar (Freire P., 2007: p. p. 155-156).

La pedagogía crítica es fundamental para la comprensión de esta investigación. Las innovaciones teóricas que incorpora son imprescindibles para comprender las transformaciones de las situaciones de opresión de los individuos a través de la Educación Artística. Desde un punto de vista teórico nos sugiere multitud de acciones que cambian nuestro paradigma educativo para dirigirlo hacia posiciones críticas de la enseñanza que cuestionen la dominación de los individuos en general, y la opresión de los individuos pertenecientes a las minorías en particular, en la medida que las minorías, sometidas al dominio de las mayorías, son oprimidas y divididas y mantenerlas así es una condición indispensable para la continuidad del poder (Freire, 2007). Insistiendo sobre el verda-

dero compromiso con los grupos oprimidos, que implica la transformación de la realidad en que se hallan oprimidos, reclama una teoría de la acción transformadora que no pueda dejar de reconocerles un papel fundamental en el proceso de transformación, en el que nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunidad.

• **Pedagogías regenerativas y múltiple codificación: Ellsworth, Padró, Piscitelli y el Edupunk, Acaso.** Otras de las fuentes más importantes a las que he recurrido se centran en la bibliografía de dos educadoras contemporáneas dedicadas a la Educación Artística y a la EDUCACIÓN en mayúsculas, proponiendo una revisión de las teorías didácticas aplicadas hasta el momento y que no puedo por menos que tratar en paralelo, ya que llegué a conocer la obra de la primera, gracias a las enseñanzas de la segunda, por lo que trataré brevemente aquí los puntos que ambas tienen en común y aquello por lo que apuestan como medio para llegar a una educación emancipadora, y que forma parte de mi inspiración didáctica, Elizabeth Ellsworth y María Acaso.

Entre las principales premisas que trata Ellsworth en su libro *Posiciones en la enseñanza*, se encuentra la teoría de la direccionalidad, que podríamos describir con la pregunta: ¿quién piensa el educador que son sus alumnos?, ¿Cómo elaboramos los contenidos según quién pensamos que son nuestros alumnos? Debemos hacer explícita esta direccionalidad y transformarla en un modelo no resuelto, que englobe una multiplicidad de puntos de vista (múltiple codificación), puesto que los alumnos a los que nos dirigimos contienen dentro de un mismo grupo a una multiplicidad de identidades, expectativas, capacidades e intereses; se tratará siempre de un grupo diverso. Así mismo, se debe fomentar en el aula, según Ellsworth, el diálogo analítico y no el comunicativo. No insistiría sobre el hecho de llegar a una resolución común del diálogo, como ocurriría con el analítico, ya que las resoluciones pueden ser tan diversas como las identidades de los participantes en dicho diálogo, es decir, aceptando que existen multiplicidad de códigos. Esta autora reconoce la educación como una práctica performativa, una experiencia participativa, que no se completa ni se acaba, sino que va creciendo a lo largo de toda la vida, como una experiencia colaborativa entre alumnos y educador que se va construyendo con el proceso.

Otro de los elementos importantes sobre los que habla Ellsworth, es la presencia del tercer participante en el acto educativo: el inconsciente, tanto de los estudiantes como de los docentes, que mediará las relaciones entre ambos; corresponde asumir al docente que la educación siempre estará mediada por este hecho, haciendo de la educación un proceso subjetivo, por lo que introduce el realismo mágico como estrategia narrativa, tanto en la investigación docente como en la práctica educativa.



Fig. 4: EDUCATIONAL ART PROJECT

Shady el Noshokaty, 2009.

The Experimental media Art Workshop in Faculty of art Education Helwan University.

Recuperado: <http://artforum.com/words/id=30489>

<http://www.noshokaty.com/>

<http://mediaartworkshop.com/>

Discutir el racismo en un aula trae el sentimiento reprimido de angustia, culpabilidad, privilegio, tachadura, y los estudiantes están obligados a tener “lapsus freudianos” en las discusiones de clase -momentos en los que no querían decir lo que han dicho, o no pudieron decir lo que querían decir, o quisieron decir una cosa y dijeron otra, o respondieron a un comentario hecho en clase de forma “inapropiada” porque les hizo recordar algo que alguien les dijo en la calle-. De forma que si los profesores sabemos que debemos esperar el retorno de lo reprimido en el aula, podemos reconocerlo cuando ocurre y emplear varias estrategias para salir a su encuentro y responder a ello (Ellsworth E., 2005: p. 72).

No sólo en este ejemplo sobre el inconsciente, lo reprimido en educación, hace referencia Ellsworth a la experiencia racial en su texto *Posiciones en la Enseñanza*, lo hace para ejemplificar sus teorías en multitud de ocasiones y además también para señalar algunos de los errores que ha cometido la pedagogía crítica a la hora de plantear las cuestiones de desigualdad en el aula. En el texto siguiente es María Acaso quien hace referencia a esta crítica señalada por la autora:

La primera que se atrevió a poner en entredicho los valores aparentemente democráticos y neutrales de los pedagogos críticos fue Elizabeth cuando en 1989 escribió el que puede que sea su texto mas famoso: “Why Doesn’t This Feel Empowering? Working Trough the Represivve Myths of Critical Pedagogy” (¿Por qué me parece que esto no es empoderador? Trabajando a través de los mitos represores de la pedagogía crítica”) en el que relata lo frustrante de la experiencia que supuso trabajar el racismo en sus clases:

(...) la docente y el grupo-clase se dan cuenta de que existe una gran brecha entre lo discursivo y lo experiencial, entre lo que se afirma en los textos y los efectos de los mismos en el contexto social de aquella aula. Y lo que presumiblemente parece crítico y esperanzador, se transforma en su disgusto. De este modo, se “exacerbaban las mismas condiciones de lo que iban en contra, incluyendo el eurocentrismo, el racismo, el sexismo, el clasismo y la educación bancaria. Hasta el punto de que nuestros esfuerzos para poner en práctica los discursos de la pedagogía crítica nos llevan a reproducir relaciones de dominación en nuestra clase, estos discursos nos atravesaban de forma represiva y pasaron a ser vehículos de la represión (Ellsworth E., 1898, Padró C., 2011; Acaso M. 2012: p. 81).

En este texto, siguiendo a Ellsworth, María Acaso intenta remarcar como los educadores de la Pedagogía Crítica, a pesar de cuestionar el sistema desde un punto de vista teórico, no materializaban de forma real estas premisas en el propio contexto educativo, contribuyendo así a perpetuar de forma inconsciente las estructuras de dominación, por lo que ambas autoras deciden poner en marcha las pedagogías regenerativas, basadas en la acción más allá del aspecto teórico, además de visibilizar las desigualdades, actúan para contrarrestarlas, replanteándose “la performatividad del hecho educativo” (**Fig. 4**), ya no ¿qué queremos hacer? y ¿qué debemos hacer?, sino ¿qué hemos estado haciendo? y ¿cómo podemos dejar de hacerlo?, es decir, dejar de perpetuar estrategias educativas alineadas con la opresión.

De este cuestionamiento, surgen las **pedagogía regenerativas** y otras afines, que, aunque no son herederas necesariamente de las teorías de Ellsworth o de las de la Pedagogía Crítica, sin denominarse a sí mismas regenerativas, poseen puntos en común con estas y son la muestra de los procesos colectivos de reivindicación del cambio educativo en todo el mundo. Algunas de estas experiencias aparecen descritas en el documental *La Educación Prohibida*, otras las describo a continuación:

Piscitelli y el Edupunk, el Proyecto FacebookK y la PostUniversidad

El *edupunk* lo podemos entender como un paraguas, una bolsa, un marco desde el que se han visibilizado algunas de las prácticas disruptivas (o rompedoras) que han emergido como alternativa al tradicionalismo pedagógico (Acaso, 2013). El término acuñado por Jim Groom en el 2008, nació cuando el mismo Groom y Briam Lamb debatían sobre la creación de una nueva plataforma pedagógica abierta e independiente en la Red, y el proceso de aprendizaje que tendría lugar en ella, que bautizaron con el término EDUPUNK. Una educación sin certezas, desvinculada del poder del aula, generada en Red. Crearon un Manifiesto que otros autores como Alejandro Piscitelli o María Acaso han aplicado a sus proyectos posteriores.

MANIFIESTO EDUPUNK

- Las clases son conversaciones.
- La relación es dinámica y la dinámica es relacional.
- Hipertextual, multilineal, heterogéneo, heterodoxo.
- Edupunk no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula.
- Sé como el caminante, haz camino al andar.
- Sé mediador y no medidor del conocimiento.
- Los roles deben ser emergentes, polivalentes, invisibles.
- Asume el cambio, es solo una cuestión de actitud.
- Siéntete parte del trabajo colectivo.
- No seas una televisión: interpela realmente a los que te rodean.
- Expande tu mensaje, haz estallar las cuatro paredes que te rodean.
- Mezcla, copia, aprópiate, curioso sea, juega, transforma, haz, derrapa.
- Al carajo con la oposición real/virtual.
- Sin colaboración la educación es una ficción.
- Sé un actor en su entorno, investiga a través de la acción.
- Más que DIY (Do It Yourself), haz DIWO (Do It With Others).
- Sé edupunk, destruye este manifiesto, haz el tuyo, después, destrúyelo.

Alejandro Piscitelli incorpora algunos de los conceptos más importantes en el replanteamiento de los roles educativos. Acuña el término No-Docente y No-Estudiente y remarca la importancia de generar procesos democráticos de reparto del poder en el aula, no sólo desde lo teórico, sino como cambios integrales que afectan a toda la estructura, es decir, transforman la arquitectura educativa. Además desarrolla las principales pautas marcadas por este Manifiesto Edupunk en el Proyecto Facebook, junto a su equipo docente de la PostUniversidad en Argentina.

¡¡¡Haciendo la rEDUvolution!!!

María Acaso, en *rEDUvolution: hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*, (2013), sintetiza y aplica, a través de su experiencia propia, algunas teorías de estos autores de las disciplinas aquí presentadas, las reformula y las añade a aquellas que por sí misma ha venido poniendo en práctica en su trayectoria docente. De todo ello extrae una serie de recomendaciones que nos servirán a los docentes para favorecer cambios significativos en nuestra práctica profesional, que nos ayuden a resistir a la inercia del poder y a formular acciones transformativas.

De este texto podemos aprender que el estudiante nunca aprende exactamente lo que el profesor cree que le enseña, “cada estudiante elaborará una versión individual que enlazará con ideas, conceptos, lugares e incluso sabores que nosotros, como profesores, jamás controlaremos” (Acaso, 2013). Así el aprendizaje se presenta como “una producción cultural inacabada”, haciéndose necesario desplazar “la idea del currículum como objeto” y asumir “la idea del currículum como proceso”. Nos insta también, además de a practicar la “hermenéutica de la sospecha” para desvelar los discursos del poder, a ser autocríticos y revisar muchas “de las acciones asimétricas” que practicamos a diario en el aula. Por ejemplo, la existencia de nuestro “CURRÍCULUM NULO” (Acaso, 2013), aquel que aprendemos por su ausencia, por aquellos elementos que no se encuentran en él, y nos aleccionan sobre lo que el discurso hegemónico considera importante y lo que no, lo que nos lleva a aceptar que EL ACTO PEDAGÓGICO COMO VERDAD INDISCUTIBLE Y ABSOLUTA es en realidad UN FRAUDE. Ser conscientes de que educar es un proceso inevitablemente subjetivo, que convierte las clases en una REPRESENTACIÓN. El educador se convierte entonces en un productor cultural, que puede hacer cons-

ciente este proceso y asumir que CONSTRUYE DISCURSOS, que estos pueden seguir las directrices establecidas por la inercia y los grupos de poder o todo lo contrario, (Acaso, 2013).

Entender el currículum como una representación, como una creación, como una novela, desplaza hacia nuevos lugares la profesión de educador, ya que transforma el paradigma del profesor como transmisor y como técnico, en el paradigma del profesor como productor cultural, como creador, como artista, sobretodo como intelectual transformativo, un agente político capaz de cambiar el mundo al entender su docencia como una cadena de microrevoluciones (Acaso M., 2013: p. p. 57-58).

María Acaso reivindica la creatividad como cualidad necesaria para ejercer la pedagogía, donde el educador interviene la realidad, la “remixea”, la relaciona, las “postproduce”. Además insiste sobre la importancia de crear EQUIPOS DOCENTES, y no EDUCADORES AISLADOS, que trabajen en COMUNIDADES de APRENDIZAJE más allá de la división ALUMNO-PROFESOR, repartiendo el poder en el aula, haciendo que los estudiantes sean los protagonistas, desde el diseño de los contenidos a la gestión de su propio proceso de aprendizaje y autoevaluación. Junto al grupo Pedagogías Invisibles, propone “habitar los espacios educativos”, a través de la elección del mobiliario, la decoración, la iluminación...

Tenemos la obligación de visualizar que la elección del mobiliario educativo es un tema tan central como la calidad del profesorado y que gastar recursos económicos en su diseño es una inversión en el aprendizaje (Acaso M., 2013: p. 113).

María Acaso reivindica una educación artesana, donde la experiencia, la emoción y el goce de los sentidos sean posibles, para producir aprendizaje significativo recomienda emigrar:

- De lo descriptivo a lo narrativo.
- De lo predecible a lo inesperado.
- De lo ajeno a lo personal.
- Del texto al audiovisual.
- De los recuerdos visuales de tiempos pasados a los recuerdos visuales actuales.
- De memorizar a hacer.
- De la isla al nodo.
- De lo contemplativo a lo vivencial.

Y la metáfora, el realismo mágico, el suspense, el *naming*, lo autobiográfico, la sorpresa, el juego, la elección, lo experiencial, lo proyectual y la autoevaluación como estrategias que lo posibiliten, (INVESLUAR, Acaso, 2013).

Las **innovaciones** que incorpora esta propuesta son:

- Análisis de la direccionalidad, búsqueda de la múltiple codificación (Ellsworth, 2005).
- El diálogo analítico por encima del comunicativo (Ellsworth, 2005).
- La educación como práctica performativa, una experiencia participativa inconclusa (Ellsworth, 2005).
- Aprender es imposible tal y como lo concebimos, siempre hay un tercer participante en el acto pedagógico, el inconsciente. El currículo por lo tanto es una mera representación de la supuesta acción que tendrá lugar en el aula (Ellsworth, 2005).
- Reparto del poder entre los estudiantes y el docente. Ni docentes ni estudiantes, más bien no-docentes y no-estudiantes. La diso-

lución de roles a partir de la creación de una Comunidad de Aprendizaje. (Antipedagogo, (Ellsworth); No-docentes/No-estudiantes, (Piscitelli); profesor como COACHER, (Team Academy); Acaso 2013).

-La necesidad de incluir la tecnología y las Redes Sociales como contenidos, materiales, soportes y dispositivos de aprendizaje en el aula, (Piscitelli).

-El acto educativo tradicional como un proceso asociado a la violencia simbólica (Bourdieu, Passeron; Torres, 2008,; Acaso 2012) y la reproducción del poder, que acaba con las expectativas y el sentido de la posibilidad (Ellsworth, 2005), el deseo, el disfrute.

-Las pedagogías invisibles como el conjunto incontrolable de microdiscursos, que suceden o no en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano, de manera inconsciente si no los visibilizamos, dirigidos a un destinatario ideal, transformadores de la mente y el cuerpo de los participantes del acto pedagógico (Acaso, 2012).

-Análisis del currículum oculto visual y el currículum opaco, o nulo, estrategias de visibilización y modelos alternativos de educación.

-No sólo hay que parecer democráticos en el aula, sino que hay que serlo, entender la dimensión política del acto pedagógico y darle la vuelta a las dinámicas de poder, (Acaso, 2013). Es necesario cambiar los formatos, cambiar la arquitectura del proceso educativo (Piscitelli; Acaso 2013).

-El currículo como superficie mestiza (Acaso, 2013), animada, cambiante, dónde el contenido se está rehaciendo continuamente.

-Desarrollar la hermenéutica de la sospecha y el pensamiento crítico, a la par que la ignorancia activa (seleccionando la información que queremos albergar dentro de nosotros), (Acaso).

-La educación como acto performativo y el educador como productor cultural (Acaso).

-Una educación horizontal, rizomática, que abraza lo inesperado (Acaso).

-La importancia de “habitar” el aula (Acaso, 2013).

-Aprendemos en todas partes, en cualquier momento y en cualquier lugar (educación Expandida).

-*Slow education*: la conciencia de ralentizar para producir procesos de enseñanza aprendizaje lentos y tranquilos, (Acaso, 2013).

-Detección, análisis, y transformación de las estructuras de poder transmitidas a través del lenguaje visual (Megías, Acaso, 2012).

-Importancia de las micronarrativas visuales en el currículum para combatir las macronarrativas, entre las cuales se incluye el arte emergente y las aportaciones de la Educación Artística Contemporánea o los Estudios Fílmicos, como contenidos habituales de la Educación Artística.

-Reconocer que la educación artística es necesaria para todo los estudiantes, y no solamente para aquellos que parecen especialmente dotados para el dibujo (Acaso, 2009).

-Entender el análisis y la producción de productos y experiencias artísticas como producción de conocimiento crítico (Acaso, 2009).

La única vez que aprendí algo en la escuela primaria sobre los afroamericanos fue cuando me tropecé con *“Black Like Me”* (Griffin, 1961), la “verdadera” historia de un hombre blanco “haciéndose pasar” por hombre negro en el sur. Intenté leerlo. Era aterrador, confuso, fascinante y muy potente. Todavía no puedo imaginarme cómo aquel libro llegó a aquella clase. Pero no había nadie con el que hablar del libro. No tenía ni idea de qué hacer con él.

...

Acababan de matar a Marthin Luther King Junior. Trajeron un aparato de televisión a nuestra clase e inexplicablemente miramos el funeral. Sin contexto. Sin discusión. Sin reconocimiento de que Milwaukee estaba bajo toque de queda. Sin historia. Sin estudios sociales. ¿Quién era aquel hombre?” (Ellsworth E., 2005: p. 16).

Las aportaciones de todas estas teorías y prácticas al presente proyecto son sustanciosas, todas ellas suponen un gran cambio en la educación, pero además son una apuesta clara por la atención a la diversidad en su sentido más amplio, “que nos permita poner en movimiento modelos de direccionalidad que piensen en mí simultáneamente como chico y chica, negra y blanca, dentro y fuera, gay y heterosexual, gorda y delgada, aprendiz y cultivada, excitada y asustada, capaz e incapaz, interesada y aburrida, confiada y suspicaz”. Modos de direccionalidad que acepten la responsabilidad de hacer el trabajo necesario para hablar de ello y sobre ello, pero de forma no resuelta (Ellsworth, 2005: p. 19). Enseñar sobre y a través de la diferencia cultural no consiste en salvar nuestras diferencias y unirnos en la comprensión, consiste en implicarnos en la producción continuada de la cultura de una forma que retorna otra diferencia (Ellsworth), permitiendo la existencia de mundos plurales, unos junto a otros, sin premiar la asimilación, sino más bien, lo inesperado, lo humano, lo real.

A continuación presento algunas teorías más que se centran en la diversidad como motor de sus prácticas pedagógicas, aunque no siempre en torno a la cuestión racial: las pedagogías feministas, de clase, de preferencia sexual, o basadas en cualquier otro tipo de diversidad, son siempre un referente para mi trabajo, pues el poder acostumbra a excluir a los grupos oprimidos utilizando estrategias similares.



Fig. 5: ARTEDUCADORES-EDUCATION ART PROGRAMS

Wilsom F., 2012. Studio's Art Class at PS 46.

Recuperado: <http://goo.gl/ikDWCC>

Fig. 6, 7: ARTE EGIPCIO Y COMUNIDAD NEGRA Metropolitan Museum UK, 2014.

Recuperado: <http://www.metmuseum.org/events/programs/k12-educator-programs>

WRITTING PROGRANS IN MUSEUMS The Menil Collection, 2014.

Recuperado: <http://www.artshound.com/event/detail/441780945>

• **Pedagogía Feminista: Guerrilla Girls, Adrienne Rich, Evelyn Reed, bell hooks, Fatima Mernissi, Naomi Wolf y muchas otras.** La teoría feminista es la extensión del feminismo a los campos teóricos o filosóficos. Abarca el trabajo realizado en una amplia variedad de disciplinas, e incluye de manera prominente los enfoques en cuanto a los roles y vidas de las mujeres y la política feminista en la antropología y sociología, el psicoanálisis, la economía y los estudios de género, la crítica literaria feminista y la filosofía. La

teoría feminista tiene como fin la comprensión de la naturaleza de la desigualdad y se centra en la política de género, las relaciones de poder y la sexualidad. Mientras que generalmente la teoría feminista presenta una crítica de las relaciones sociales, una parte importante de la teoría feminista también analiza la desigualdad de género y la promoción de los derechos e intereses de las mujeres. El feminismo explora temas como la historia del arte, el arte contemporáneo, la estética, la discriminación, los estereotipos, la cosificación (especialmente la cosificación sexual), la opresión y el patriarcado.

La mujer es víctima del mercado. Tanto cubrirse como desnudarse son cosas del mercado, no manan del libre albedrío. El problema es el velo de la razón. La mujer no es una cosa a la que hay que ponerle artilugios para que parezca más joven. No se puede separar los asuntos de género de los demás temas. La política global está relacionada con el feminismo. No hay separación entre la dominación sufrida por las mujeres y la dominación que impera en el mundo (Mernissi, 1995).

Las grandes teóricas de la historia feminista han supuesto un ejemplo de lucha para todos los grupos oprimidos, cualquier tipo de exclusión y dominación sufrida por las minorías, tiene relación con la de las otras minorías y con la que afecta a la sociedad en su conjunto. Por ejemplo, (Wolfe, 2002) nos habla del sometimiento a regímenes alimenticios como sedante político, el más potente de la historia, que afecta principalmente a las mujeres, pero no en exclusiva, convirtiéndonos en una población silenciosamente trastornada, una población muy fácil de manejar. Fatima Mernissi señalaría también la relación entre la opresión femenina en las distintas partes del mundo, el carácter engañoso de los “velos”, existentes en diferentes culturas, y de diferente cariz, a través de los cuales se oprime a las mujeres.

A continuación viví la desagradable experiencia de comprobar cómo el estereotipo de belleza vigente en el mundo occidental puede herir psicológicamente y humillar a una mujer. (...) A diferencia del hombre musulmán, que establece su dominación por medio del uso del espacio (excluyendo a la mujer de la arena pública), el occidental manipula el tiempo y la luz. Este último afirma que una mujer es bella solo cuando aparenta tener catorce años. (...) Fijar esa imagen de niña en la iconografía como ideal de belleza condena a la mujer madura a la invisibilidad (Mernissi, 1995).

El feminismo es para todo el mundo (hooks, 1995), todos somos responsables de las opresiones de los otros, todos podemos hacer algo por combatirlas y todos estamos afectados por ellas. Las **innovaciones** que incorpora esta propuesta son:

- Revisión de la memoria histórica patriarcal.
- Revisión del lenguaje machista, la representación nociva y estereotipada de la mujer.
- Reconocimiento de los referentes femeninos.
- Concienciación, visibilizar y transformar las situaciones de opresión.
- Desarrollo de estrategias afirmativas de empoderamiento de la mujer y asunción de roles de prestigio.
- Visibilizar el arte desarrollado por mujeres.
- Equiparación de la lucha feminista en todos lugares del mundo, respecto a sus respectivos valores culturales.
- Alineación con otros grupos oprimidos para derrotar la desigualdad.

Claramente, la teoría feminista, en sus incorporaciones, responde de forma simétrica a las necesidades de empoderamiento del colectivo africano y afrodescendiente: la revisión de la memoria histórica y el reconocimiento de referentes, la revisión del lenguaje y los estereotipos visuales del colectivo, visibilizar la desigualdad y la necesidad de estrategias afirmativas o la alineación con otros colectivos oprimidos, son solo algunas de las características que ambos grupos comparten en sus reivindicaciones sociales.

• **Multiculturalismo y pedagogía de la equidad: Chalmers, Kincheloe y Steimberg, Bikhu Parekh.** Según Chalmers (*Arte, Educación y Diversidad Cultural, 2003*), que recopila los avances de las teorías multiculturalistas (**Fig. 5, 6, 7**), los analiza y los cuestiona para proponer un nuevo rumbo. La escolarización debería ser multicultural no solo por motivos morales, en el sentido de que los contenidos multiculturales han de formar parte de los currículos escolares por razones de imparcialidad y de justicia, sino también por motivos educativos. Los estudiantes deberían ver sus experiencias culturales reflejadas en el currículo y desarrollar las habilidades necesarias para la comprensión transcultural. Esta es una misión fundamental de los educadores, por lo que esta línea sirve como punto de partida de esta investigación, inclinándome más por prácticas interculturales y transculturales, más que multiculturalistas.

Frente al Discipline Based Art Education (DBAE), que planteaba un modelo de educación artística que los multiculturalistas han considerado incompleto, surge el multiculturalismo como respuesta a esta inconformidad y sustituye otras propuestas como los estudios postcoloniales en los 90. Entienden que los modelos anteriores en Educación Artística, entre los se incluye el DBAE, desarrollado por Getty Museum y adaptado en los contextos escolares, contienen errores flagrantes en la representación de otras culturas en el currículo:

- 1- En los currículos del DBAE se reserva muy poco espacio para el estudio de las artes de las culturas no occidentales o de las artes de la comunidad.
- 2- El énfasis en los currículos secuenciados no estimula como es debido la atención al trasfondo cultural y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- 3- Este enfoque limita el estudio de cómo la creación, la difusión y el uso del arte pueden reforzar las relaciones sociales injustas en la sociedad.
- 4- La Educación Artística que gira en torno a las asignaturas (DBAE) excluye de antemano el estudio capaz de ayudar a los estudiantes a comprender los objetos en sus contextos originales, a valorarlos de acuerdo con los significados y las funciones para las que fueron creados, a enjuiciarlos utilizando criterios culturalmente adecuados, o a ver como la creación y difusión de diversas formas de arte pueden servir para poner en tela de juicio unas relaciones socioeconómicas injustas.

El currículum multicultural es el primero que enlaza con el posmodernismo, ya que pretende formar pensadores críticos (*critical thinkers*) con el sistema social y que atiende a la diversidad cultural en el arte y las personas. Es el primer sistema de diseño curricular que utiliza el término micronarrativas postmoderno, aunque no habla concretamente de micronarrativas visuales. A pesar de que en sus inicios el multiculturalismo a veces tiende a la folklorización de las culturas, sus postulados han sido reformulados y adaptados a la sociedad actual.

Las **innovaciones** que incorpora esta propuesta son:

- El diseño curricular debe conectarse con la realidad de la comunidad concreta donde el proceso educativo tiene lugar, que pocas veces es homogénea, por lo que debe construirse bajo el concepto de diversidad cultural.
- Todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades, a pesar de su sexo, su clase, su raza y/o sus capacidades.

-Al ser infinitas las identidades, la bipolaridad no tiene sentido, conceptos tales como negro-blanco, heterosexual-homosexual, están algo obsoletos, abogan por un crisol de culturas (*melting pot*), donde la diferencia sea respetada, y el control hegemónico de la producción cultural cuestionado.

-Rechaza el concepto de pureza y habla de mestizaje e hibridación de culturas.

El multiculturalismo sirve a este estudio como punto de partida para la inserción de los saberes de otras comunidades en el currículo: El análisis de las prácticas culturales de esta tendencia, sus éxitos y fracasos, nos ayudan a reformular la educación intercultural y a desarrollar nuevos planteamientos que finalmente nos dirijan hacia prácticas culturales artísticas transculturales.

• **Educación Artística y Museos: Eisner (*The Uncertain Profession*), Villeneuve, Rika Burnham, Elliot Kai-Kee, Nina Simon, Carmen Morsch, George Hein, Dipti Desai, Carla Padró, Noelia Antúnez.** La razón por la que sitúo como Marco teórico, a pesar de no ser la temática central de esta investigación, la Educación Artística en Museos, es porque al desarrollarse este proyecto dentro del **contexto no formal**, que englobaría desde museos, hospitales, espacios públicos, centros sociales o culturales, a espacios de arte emergente, considero de vital importancia relacionar el análisis de algunos autores destacados en el campo de la Educación en Museos con la educación en otros contextos del ámbito no formal, ya que algunas de las teorías me sirven como cuestionamiento y desarrollo de estrategias de aplicación en dicho campo; por lo que iré relacionando estos modelos con la educación en contextos formales diversos tras los comentarios de Padró (2003), y no al final del texto como he hecho en los puntos relativos a pedagogías anteriores.

Carla Padró argumenta que es muy importante que la profesión de educación en museos comprenda el museo como un espacio de significado. Más que siga reproduciendo un contexto tradicional de la educación, es importante comprender y cuestionar cómo se pueden producir distintos modos museológicos a partir de tres preguntas: ¿dónde y cómo estos objetos han sido recolectados, circulados y expuestos?, ¿cómo podrían ser interpretados desde diferentes perspectivas de significado? y ¿cómo podrían ayudarnos a iniciar una política educativa, basada en la investigación y el reconocimiento de una mirada polivocal, interdisciplinaria y polifónica?

Carla Padró nos habla de diferentes **TIPOLOGÍAS EDUCATIVAS** que se aplican actualmente en museos:

MUSEO CANÓNICO: es aquel que asocia determinadas categorías idealizadas en torno a la obra de arte y esto está muy presente en sus planteamientos educativos. Se habla de los objetos expuestos haciendo exhaustivas referencias, al buen gusto, la belleza de la forma, la originalidad, la autenticidad, el discurso masculino del genio... La educación es implícita, puesto que es concebida como contemplación, silencio y admiración, coincidiendo con la misión estética del museo. El museo de arte es comprendido como una institución y un espacio para fomentar el buen gusto y para escapar de las tensiones de la vida cotidiana. Esta noción del buen gusto se vincula con el visitante casual, pasivo, silencioso y complaciente, puesto que no pone en duda la valía del objeto expuesto por tratarse de una obra maestra. Los departamentos educativos, si existen en este caso, se plantearían visitas generales, escolares y programas públicos que afirman la capacidad del museo en la producción de belleza, nostalgia o reverencia.

Dichos museos, o cualquier otro espacio educativo del contexto formal que comparta este modelo tradicionalista, no se plantean, en ningún caso, hacer sus actividades accesibles a grupos diversos, menos aún programar visitas o contenidos que tengan por temática los saberes de otras culturas, las relaciones raciales o comisariar exposiciones donde los artistas afrodescendientes estén debidamente representados. Sus colecciones de corte tradicional no cuestionan el discurso eurocentrista y blanco establecido, más bien al contrario, suelen reivindicar las conquistas y la concepción histórica de los occidentales. Más allá del museo, otros espacios se rigen por este modelo, desde centros culturales que no integran a los ciudadanos de distinto origen presentes en su barrio a espacios públicos que nos respetan sus festividades o no promueven actividades con las cuales puedan sentirse identificados.

MUSEO DISCIPLINAR: el museo recontextualiza los objetos de sus colecciones bajo la decisión de apostar por unos significados frente a otros. La única posibilidad discursiva en este caso sería la acumulación y la taxonomía. Se fomenta una visión literal, descriptiva, de los objetos. La educación en este tipo de museos se considera necesaria en cuanto que, ideológicamente se considera necesaria su misión de instruir y demostrar. Los departamentos de educación, dirigirían sus acciones a un público adulto y escolar, puesto que estos dos estarían interesados en conocer el mundo a través de las colecciones de los museos. Para ello adaptarían el discurso de los productores de las exposiciones temporales, promoviendo una visión clara, fija y universal de los objetos vía programas, recursos educativos dirigidos a complementar los conocimientos de la escuela o a ampliar los conocimientos del visitante adulto. Los programas, visitas, talleres y unidades didácticas se crean siguiendo la lógica del principio, medio y final. Se utiliza constantemente la metáfora del viaje para los itinerarios, siempre fijos, ordenados y sin espacio para otras interpretaciones.

Este modelo, aunque menos tradicional, resulta ser el más habitual, aunque tampoco pretende grandes cambios en cuanto a la participación de los visitantes o la inclusión de la diversidad. Alguna vez se comisarían exposiciones que incluyen artistas de distinto origen, pero esta no suele ser la norma. Los estudiantes de distinto origen que acuden a estos museos, centros culturales u otros espacios expositivos con sus clases, habitualmente no se sienten representados en sus colecciones, ni en la multitud de información educativa cerrada que estas instituciones promueven para facilitar un “supuesto acceso al aprendizaje”.

MUSEO LABORATORIO: en este tipo de museo los departamentos educativos se encargan de impulsar la participación activa del visitante escolar y a aquellos públicos derivados de este (profesorado y familias). Estos departamentos están integrados en la estructura del museo como una comunidad de práctica más, ya que esta institución se proyecta como un centro de diversión, un lugar dinámico, informal, educativo y entretenido.

Este tipo de institución promueve prácticas muy participativas y experienciales, pero a menudo no cuestiona sus discursos, ni plantea contenidos inclusivos, aunque su práctica lo facilite. Desde el punto de vista teórico, la inclusión no se produce.

MUSEO PATRIMONIAL: es aquel que ve el objeto desde una postura antropológica y sociológica. Los museos son espacios de preservación del patrimonio. Su foco de interpretación sería la historia social del arte, la historia local o la microhistoria. En esta narrativa los visitantes serían considerados participantes activos, aunque no siempre estuviesen presentes en la fase de organización expositiva o programática. Se organizarían exposiciones y programas interdisciplinarios desde una visión holística, acciones cooperativas y políticas de sensibilización popular, con el fin de expandir la noción de patrimonio a todas las capas de la sociedad y como desarrollo de la economía del lugar. Los departamentos educativos estarían integrados en la estructura museológica como departamentos de comunicación o difusión y su papel sería el de fomentar la visita del no-visitante y la repetición de la visita del público fiel. Se segmentarían a los visitantes por edad o por estatus (familias, gente mayor, discapacitado, habitantes del barrio, etc.) y los departamentos serían activos generadores de programas y recursos.

Aunque la diversidad tiende a encasillarse en estos museos u otros espacios de educación no formal que apliquen este modelo, al menos si se contempla. A menudo las personas de distinto origen pasan a formar parte de una amalgama de grupos “diferentes” del espectador tipo (blanco, hombre, occidental, ilustrado), con el nombre de “público con necesidades especiales”. Más que diseñar programas específicos para estos grupos, lo que se hace es separarlos por categorías del grupo original, adaptando una visita normalizada a la idea que el departamento educativo tiene de los que pueden ser sus intereses, pero en la mayoría de los casos se trata de la misma visita para público general, pero sin incluir a estas personas dentro de esa categoría. La intención de inclusión se deriva de la propaganda institucional que dichos espacios pretenden hacer de sí mismos, como integradores, participativos y populares; aunque el discurso no siempre pasa a un plano material.

MUSEO CRÍTICO: los objetos serían comprendidos como portadores de múltiples significados, versiones, visiones e interpretaciones. Podrían ser entendidos desde muchos puntos de encuentro, más que como dicotomías y oposiciones. Serían escrutados desde nociones de lucha, conflicto y controversia y no tendrían un lugar fijo en una tipología museística y, si institucionalmente lo tuvieran, recibirían un tratamiento interpretativo polivocal. Los departamentos educativos tendrían como compromiso ofrecer una visión relacional y culturalista, donde visitantes y comunidades de profesionales podrían negociar y presentar miradas distintas. Los objetos serían reformulados como modos de producción cultural o como formas de representación y de lucha sobre la identidad, los sujetos o las comunidades. La programación educativa y expositiva estaría vinculada con la pregunta, la indagación, la controversia y la contestación.

Este sería el modelo ideal, al que algunas instituciones culturales emergentes aspiran, cuestionando con un posicionamiento crítico sus prácticas curatoriales, sus estrategias educativas, sus públicos, su direccionalidad. Desgraciadamente, pocos lugares están actualmente tan comprometidos como para llevar a la práctica este modelo de forma integral, pero es el que realmente aborda la educación desde una perspectiva transcultural que respeta las diversidades.

Estas cinco narrativas que enumera Padró (2003) corresponden a diferentes tendencias educativas. Algunos museos (u otro tipo de instituciones de educación no formal), aplican unívocamente una de ellas, otros entrelazan diferentes modos de ver y hacer según al público al que se dirigen, y algunos en cambio, trabajan a partir de las diferentes visiones individuales de sus visitantes, ya no como grupo, sino como individuos; claro está que, en la mayoría de los museos conviven distintas tipologías. Desde lo personal, diría que el educador debe ser un personaje múltiple en la creación e interpretación de los discursos y adaptativo en cuanto a su público, identificándose alternativamente con diferentes tipologías, haciendo al público partícipe de la creación de estas; que podrían ser cambiantes y en cualquier caso, nunca prefijadas, generándose entorno al acto performativo de la enseñanza. Acto que se genera a través de los participantes, el educador, la institución, las obra o contenidos, el espacio y otros múltiples factores.

La **innovación** fundamental que incorpora esta propuesta es:

- El Museo Crítico como base para la creación de contextos no formales de Educación Transcultural.

ENLACES A MUSEOS + SOCIALES:

<http://www.mecd.gob.es/museosmassociales/otras-practicas/museo-intercultural.html>

<http://www.mecd.gob.es/dms/microsites/cultura/museos/museosmassociales/presentacion/Decalogo-museos.pdf>

2.2.3.1.2 ¿Por qué esta investigación se enmarca en estas teorías?...

La razón por la que la investigación presente parte de las teorías pedagógicas anteriormente señaladas, es el carácter innovador que de ellas emana y la concepción de la educación como algo cambiante que evoluciona en la medida que lo hace nuestra sociedad. El **educador** debe adaptarse y aceptar los cambios educativos que se derivan de los cambios sociales, debe tenerlos en cuenta, y educar en función de estos, además debe ser **impulsor de los cambios**, de mejora social. Estas pedagogías incitan al educador a reflexionar sobre su profesión, a revisar sus modos de ver y a rehacer y cuestionarse su propia ideología y manera de enseñar, lo que creo que solo puede desembocar en una mayor consciencia y profesionalidad. Así mismo, apuestan por la emancipación y la actitud crítica de los individuos, hacen de la diferencia un recurso y no un inconveniente. Valorán el mestizaje, ya que nos enriquece, y trabajan con las aportaciones que los individuos dentro de sus identidades diferenciadas, únicas. Educativamente estas pedagogías representan grandes avances en la concepción de la educación como libre y emancipadora, que a su vez es la llave que abre muchas puertas para la comprensión de las necesidades de las diferentes comunidades étnicas en la educación, concretamente a través de la Educación Artística Contemporánea, desde espacios educativos tanto formales como no formales. ¿Y qué podemos hacer desde el arte?

Un discípulo nunca puede imitar los pasos de su guía. Porque cada uno tiene una forma diferente de ver la vida, de convivir con las dificultades y con las conquistas. Enseñar es mostrar qué es posible. Aprender es volverse posible a sí mismo. (Coelho P., 2002 b: 39).

We Had a Dream

2.2 ARTIVISMO

2.2.4 CRÍTICA SOCIAL A TRAVÉS DEL ARTE Y LA CULTURA AFRO

WE STILL HAVE A DREAM

En este apartado se concreta nuestra aportación educativa a la etnicidad utilizando el Arte como herramienta de cambio social. Aquí se visibiliza la experiencia artística africana y sus vínculos con la Educación Artística Contemporánea. Cuestionamos la aplicación del multiculturalismo artístico en las escuelas como una labor puntual y nos introducimos en las prácticas artivistas.

El racismo sólo reconoce la fuerza de evidencia de sus propios prejuicios. Está probado que el arte africano ha sido fuente primordial de inspiración y muchas veces también objeto de plagio descarado, para los pintores y escultores más famosos del siglo veinte; y parece también indudable que los ritmos de origen africano están salvando al mundo de la muerte por tristeza o bostezo.

LA MAMÁ DESPRECIADA: ARTE AFRICANO

Las obras de arte del África negra, frutos de la creación colectiva, obras de nadie, obras de todos, rara vez se exhiben en pie de igualdad con las obras de los artistas que se consideran dignos de ese nombre. Estos botines del saqueo colonial, se encuentran, por excepción, en algunos museos de arte de Europa y de los Estados Unidos, y también en algunas colecciones privadas, pero su espacio natural está en las colecciones de antropología. Reducido a la categoría de artesanía o de expresión folklórica, el arte africano es digno de atención, entre otras costumbres de los pueblos exóticos.

Portada: EL ARTE COMO REFLEJO DE LA SOCIEDAD

Mustapha A., 2011.

We Had a Dream.

Recuperado:

<http://mustaphaakrim.blogspot.com.es/>

El mundo llamado Occidental, acostumbrado a actuar como acreedor del resto del mundo, no tiene mayor interés en reconocer sus propias deudas. Y sin embargo, cualquiera que tenga ojos para mirar y admirar, podría muy bien preguntarse: ¿Qué sería del arte del siglo XX sin el aporte del Arte Negro?, ¿Hubieran sido posibles, sin la mamá africana que les dio de mamar, las pinturas y las esculturas más famosas de nuestro tiempo?

En una obra publicada por el Museo de Arte Moderno de Nueva York, William Rubin y otros estudiosos han hecho un revelador cotejo de imágenes. Página tras página, se documenta la deuda del arte que llamamos Arte con el arte de los pueblos que llamamos primitivos, que es fuente de inspiración y de plagio.

Los principales protagonistas de la pintura y la escultura contemporáneas han sido alimentados por el arte africano, y algunos lo han copiado sin dar ni las gracias. El genio más alto del arte del siglo, Pablo Picasso, trabajó siempre rodeado de máscaras y tapices del África, y ese influjo aparece en muchas de las maravillas que dejó. La obra que dio origen al cubismo, *Las señoritas de Avignon*, (las señoritas de la calle de las putas, en Barcelona), brinda uno de los numerosos ejemplos. La cara más célebre del cuadro, la que más rompe la simetría tradicional, es la reproducción exacta de una máscara del Congo, que representa una cara deformada por la sífilis, expuesta en el Museo Real de África Central, en Bélgica.

Algunas cabezas talladas por Amadeo Modigliani son hermanas gemelas de máscaras de Mali y Nigeria. Las franjas de signos de los tapices tradicionales de Mali, sirvieron de modelo a las grafías de Paul Klee. Algunas de las tallas estilizadas de Congo y Kenia, hechas antes de que Alberto Giacometti naciera, podrían pasar por obras de Alberto Giacometti en cualquier museo y nadie se daría cuenta. Se podría jugar a las diferencias y sería muy difícil adivinarlas, entre el óleo de Max Ernst, *Cabeza de hombre*, y la escultura en madera de Costa de Marfil, *Cabeza de un Caballero*, que pertenece a una colección privada de Nueva York. *La Luz de Luna en una Ráfaga de Viento*, de Alexander Calder, contiene un rostro, que es el clon de una máscara Luba, del Congo, ubicada en el Museo de Seattle.

(Galeano E., 2005: p. p. 76/97-98).



Fig. 1: EDUCACIÓN NO FORMAL Y ARTE AFROSESCENDIENTE
Cameron L. 2004.

Crest.

Recuperado:

<http://www.louiscameron.com/>

2.2.4.1 ¿QUÉ ES ARTIVISMO?

Artivismo combina “arte” y “activismo”. El artivismo se ha desarrollado en años recientes de forma paralela a las protestas en contra de la globalización, los conflictos armados o la defensa de los derechos humanos. En muchos casos, los artivistas tratan de proponer reformas políticas y estructurales en la sociedad a través del arte, sin embargo, no estaríamos hablando de arte político, como se ha dicho anteriormente, en el sentido de trabajos artísticos que enarbolan una corriente política u otra, sino que los artivistas vienen a denunciar las circunstancias sociales que afectan a unos y otros, y se manifiestan en contra de las políticas antisociales utilizando el arte como medio.

Esta es la definición que daba al principio de este documento, en la INTRODUCCIÓN de este texto. Es una definición que sirve de acercamiento al concepto, pero que completaré además con el sentido que le doy en el contexto de esta investigación. Para mí, el verdadero arte, en la actualidad (y diría que también desde su existencia), es aquel que no permanece ajeno a lo que sucede en el mundo, de alguna forma pretende hacernos reflexionar sobre la condición humana, que nos muestra al artista como ser social afectado por unas circunstancias históricas. Pretende un cambio, una acción a partir de la contemplación y la participación de la obra. El arte contemporáneo, sin duda, está muy cerca de estos objetivos, habla en tiempo presente y posee una relación cercana a la sociedad en que se da, es por tanto un elemento importante para hacer de mediador entre los acontecimientos sociales que suceden fuera del aula y en el aula misma. La relación entre el arte contemporáneo y el activismo, en mi opinión, es bastante estrecha, en cuanto que muchos de estos artistas pretenden con sus obras incidir sobre lo social, analizarlo o promover un cambio. Todo arte comprometido con su realidad social es artivismo, más allá de las prácticas de guerrilla, antisistema o urbanas de algunos artistas. Para mí, este concepto trasciende estos usos como metodologías concretas para sugerir la necesidad de transformaciones en la sociedad o el análisis crítico de la misma. En el caso de los artistas (o artivistas) africanos y afrodescendientes, esta relación entre activismo y expresión artística se presenta ineludible, ya que estos mismos artistas no pueden evitar hacer referencia a las situaciones sociales que los envuelven (con todo lo que eso conlleva, como venimos viendo a lo largo del Marco teórico de esta investigación), ya sea por su condición de individuos pertenecientes a una minoría étnica dentro del mundo occidental, ya sea como habitantes de un mundo dividido por grandes brechas económicas. Africanos u afrodescendientes de toda clase, cada uno de ellos, a través de sus expresiones particulares, nos van a hablar de la necesidad de cambio y de justicia social, de las cuales adolece el mundo. Todas estas cuestiones serán de tremendo interés como herramientas de convivencia y análisis crítico de la sociedad en los contextos educativos formales y no formales. Estos artistas nos ofrecen vías de transformación al reflexionar sobre: la propia negritud, las diferencias sociales, el choque de culturas, la brecha Norte-Sur, la inmigración y la emigración, la condición de minoría, las relaciones entre minorías, las expresiones africanas, la revisión de la historia y las culturas occidentales, el concepto de belleza o la creación de nuevos paradigmas estéticos. Para empezar a transformar será necesario conocer un poco más el **arte que transforma** en este texto, el arte africano (**Fig. 1**).

2.2.4.2 ARTE CONTEMPORÁNEO AFRICANO

¡Cuento, cuento, quiero contar un cuento!
Déjame tumbarme bocarriba y hacer pantal, (1)
Zambullirme en la palabra y nadar a grandes brazadas. (2)
Nadaré en ella y mis pies, batiendo el agua, harán puntu-panta .(3)
Lo que voy a decir es más asombroso que un sueño.
Pero no son pamplinas,
es la lengua la que hace estallar la palabra.
No es la astucia lo que mueve mi lengua,

esta suena con más claridad que la campana real,
y muestra el camino mejor que un guía sagaz.
Mi palabra interesará a los inteligentes,
a los que meditan y reflexionan”.

- (1) Postura tradicional de descanso: tendido bocarriba, se dobla una pierna manteniendo la planta en el suelo; la otra pierna se dobla horizontalmente, con la rodilla hacia fuera, y el pie se apoya en la cadera opuesta, dibujando una especie de escuadra.
- (2) Hablar sin rodeos ni ambages.
- (3) Onomatopeya: golpear rítmicamente el agua con un pie y después con el otro.

(Hampatebá A., 2010: p. 18).

Las obras de arte en su sentido más amplio son formas de construir una **comunidad valiosa** (Monika Zgustová IE-Med, 2008). Son herramientas de comunicación que pueden ejercer de catalizadoras del cambio y, por lo tanto, no están desvinculadas de los procesos de lucha social, las misiones de paz o el encuentro entre culturas. A medida que el culturalismo se convirtió en el término de moda de la década de los 90, el mundo del arte comenzó a llevar a cabo un importante esfuerzo de examen introspectivo. La tendencia es a reflejar diversidad en las exposiciones, los artistas, el personal (no todavía en España), las audiencias, la perspectiva. Aunque el comisariado español todavía no se encuentra en este punto de desarrollo en comparación con otros países europeos y del mundo, sí hay una tendencia a diversificar las muestras, sin embargo, es algo que se ha estancado a la hora de atraer audiencias de distinto origen, sucede muchas veces que la inmigración es el tema pero no el público y la direccionalidad con que el museo encara las audiencias se aleja de todo punto relacionado con el público inmigrante.

Hay que reconocer, además, que el creciente interés por las obras de los artistas de distinto origen se debe sobre todo al carácter innovador de sus expresiones, que abarcan estéticas bien diferenciadas del arte habitual y muestran un interés por la crítica social acusado que las hace estar de inminente actualidad. Pero podemos decir que todas estas reflexiones y valoraciones del arte afro permanecen en un plano intelectual-teórico y elitista que no trasciende las esferas del arte, por lo que no llega al público que más cercano debiera sentirse a estas mismas obras, esto es, los descendientes de distinto origen, principalmente aquellos que no han tenido un acceso mediado a la cultura y que algunas veces se mueven en círculos sociales y económicos que nada tienen que ver con los museos o las galerías. Por supuesto, al igual que existen artistas afrodescendientes, existen consumidores de arte afrodescendientes, pero muchos desconocen incluso su misma existencia, o su propio recorrido histórico. Por ello, me parece importante realizar un pequeño resumen de las corrientes y movimientos artísticos que han acompañado a la negritud en la diáspora desde la modernidad, ya que presentar una propuesta más extensa supondría realizar otro documento que se aleja de los objetivos de este estudio. Desde la modernidad a la contemporaneidad, veremos cuál ha sido el desarrollo del ARTE NEGRO, más allá de las expresiones tradicionales africanas (estas también requerirían su propio estudio), y por otro lado contenidas de algún modo en las obras de estos artistas. Para ello me centraré en el valioso texto de *AFRO MODERN: viajes a través del Atlántico Negro*, Tanya Barson, Peter Gorschlüter, (2010), editado por la Tate Modern y en España por la Xunta de Galicia, donde además se concibe el ARTE AFRICANO Y AFRODESCENDIENTE como un continuo histórico influido por el propio CONCEPTO de DIÁSPORA, heredero de los acontecimientos históricos del pasado que hicieron de la negritud un pueblo presente en el mundo entero:

La expresión **Atlántico Negro**, viene a referirse a la relación del vacío existente entre el continente americano, el continente africano y Europa. Este espacio ocupado por el mar Atlántico es a la vez, la unión y la distancia entre la diáspora, que marcará unas relaciones y un desarrollo determinado de la Cultura Negra en la Historia. Esta visión del Atlántico como **continente en negativo**, es acuñada por Paul Gilroy (1993) en *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*, que ahonda en la influencia que han tenido en el arte las distintas culturas de todo el Atlántico desde principios del siglo XX hasta la actualidad, como red de culturas que conectan África, América del Norte y del Sur, el Caribe y Europa.



Fig. 2: CUNARD N. y CROWDER

Autor desconocido, París, 1930s.

Recuperado: <https://www.tumblr.com/search/henry%20crowder>

Fig. 3: ILUSTRACIÓN DE NANCY CUNARD

Colin P., París, 1930s.

Recuperado: <https://www.pinterest.com/terrerare/paul-colin/>

Fig. 4: JUGADORES DE CARTAS

Palmer H., Metropolitan Museum of Art, NY. 1930s.

Nous Quatre a Paris.

http://www.artlex.com/ArtLex/a/african_american_4.html

Es inevitable comenzar el debate del *Atlántico negro* y la modernidad desde la apropiación hecha por la vanguardia europea de las formas del arte africano. Desde la actividad inicial del dadaísmo, el fauvismo, el cubismo y el expresionismo, antes de la guerra hasta el período de entreguerras, caracterizado por una atracción hiperbólica de la cultura negra y por la fascinación de los surrealistas por la etnografía (Glissant; Barson, 2010). Existen, por ejemplo, vínculos significativos entre Europa y el llamado Renacimiento de Harlem en Estados Unidos o el “new negro”, y de forma similar entre el primitivismo europeo y el modernismo brasileño, con artistas como Tarsila do Amaral y Lasar Segall. La **negrofilia** hacia las artes africanas, a veces con cierto racismo combinado en la expresión de lo negro, (incluso en la propia obra de artistas negros como Hayden Palmer (**Fig. 4**)), tuvo un éxito especial en la década de los 20 en el París de las vanguardias. En el período inmediatamente posterior a la primera guerra mundial, cuando la atracción a gran escala por el arte africano y la cultura negra, personificada en figuras como Nancy Cunard (**Fig. 2,3**), se consideraba una vía de renovación de la sociedad y la cultura europeas, en la que desarrollaron sus obras grandes artistas de la cultura negra como Aaron Douglas (**Fig. 5**), Palmer Hayden, Lois Mailou Jones, James Van Der Zee, e intérpretes como Josephine Baker o Paul Robeson, eran la expresión del África que transformaba Europa y América, una historia silenciada, que los historiadores del arte y curadores han empezado a recuperar no desde hace mucho. La influencia de la cultura y el arte tradicional africanos se dejaba sentir sobre el arte de vanguardia negro y blanco. Después de todo, muchos afroamericanos y caribeños, también africanos, emigraron hacia los círculos artísticos europeos. Algunos de los principales artistas de la cultura negra colaboraron con los movimientos por los derechos de los afroamericanos, a través de sus publicaciones en la revista *The Crisis*, editada por el NAACP, Asociación Nacional para el Progreso de la Gente de Color, que también servía para visibilizar sus obras. Poco a poco se produjo una transición del postimpresionismo negro a un tipo característico de figuración socialista, realista y comprometida políticamente que se plasmaba en el concepto de la doble conciencia (o doble pertenencia) del fundador y director de la publicación, W.E.B Du Bois, y abordaba las dificultades contemporáneas de los afroamericanos en los años posteriores a los Juicios de Scottboro (donde unos jóvenes fueron condenados a muerte por tener relaciones sexuales con mujeres blancas, en aquel tiempo prohibidas, sin derecho a un jurado integrado también por negros) y la gran Depresión económica. De alguna forma los artistas negros se fueron posicionando en sus obras como artistas socialistas.

Otros recurrieron a una búsqueda del origen a través de una idealización del pasado africano como fuente de orgullo, que había que recuperar y hacer accesible y visible en el presente, además de la reivindicación de la contribución decisiva de los africanos a la historia de los Estados Unidos.

Desde Brasil, surgían los movimientos de Pau Brazil y Antropofagia, liderados por Oswald Andrade y Tarsila do Amaral (**Fig. 7**), expresados en los manifiestos de 1925 y 1928. En respuesta al “primitivismo africano” del que se apropiaron los artistas blancos de vanguardia, estos artistas propusieron una afirmación de la cultura brasileña y, además, la transformación conceptual del movimiento moderno en una nueva forma que contrarrestara el modelo europeo mediante el enérgico concepto del “canibalismo” (Glissant; Barson, 2010). Comerse al hombre blanco y apropiarse de su cultura, al igual que ellos habían hecho con la cultura africana, para luego “vomitar” sus partes negativas y desecharlas. Una modernidad que emergía del colonialismo y descubría las posibilidades de su sincretismo cultural. Así mismo los artistas blancos de vanguardia siguieron interesándose en las culturas afrodescendientes desde cierta perspectiva antropológica. La transmisión cultural, la síntesis y la invención frente a la ruptura y el desplazamiento, es el caso de las experiencias cinematográficas de Maya Deren (**Fig. 6**) con la cultura haitiana. A lo largo del siglo XX, Haití, escenario de la primera rebelión de esclavos saldada con éxito y de la primera República Negra Independiente fuera de África, se eligió como territorio político-simbólico de la conciencia negra, que influenció a los intelectuales caribeños liderados por Aimé Césaire, pero también a los movimientos artísticos como el surrealismo o el fauvismo o incluso el cine de Orson Welles, el realismo mágico y los estudios postcoloniales.

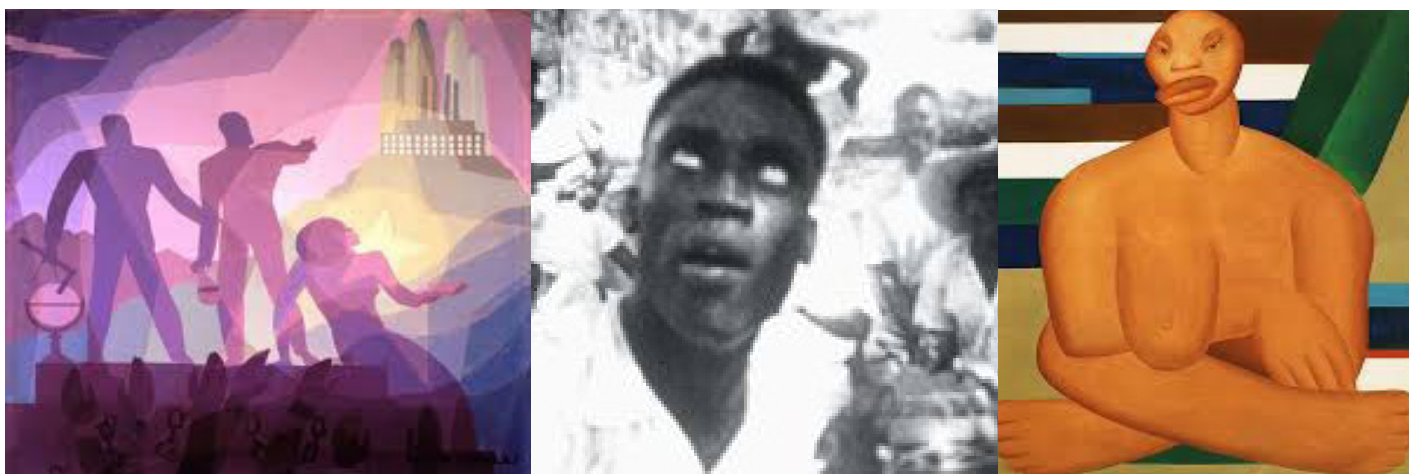


Fig. 5: EL AVANCE DE LA GENTE DE “COLOR”

Douglas A., Texas. 1936.

Aspiration.

Recuperado: <https://waymon04.wordpress.com/2010/11/03/early-modern-era-of-aspiration/>

Fig. 6: INSPIRACIÓN NEGRA

Deren M., 1947-1954.

Divine Horsemen: The living Gods of Haiti.

Recuperado: <http://www.thethird-eye.co.uk/divine-horsemen-the-living-gods-of-haiti-by-maya-deren/>

Fig. 7: AFRICANISMOS

Do Amaral T., 1923.

A negra.

Recuperado: <http://galeriasergiocaribe.com.br/blog/?p=2414>

Aimé Césaire inauguró la **negritud** como acto de apropiación cultural y lingüística, reivindicando el término peyorativo “négre” y combinándolo con referencias desafiantes a la revolución de Haití y a las raíces africanas para dar un giro radical a su uso. El artista más destacado de este movimiento en su paralelismo artístico fue Wilfredo Lam (**Fig. 9, 10**), que con sus cuadros propuso una enérgica subversión del lenguaje de la asimilación y la afinidad en el Arte Moderno Europeo, reconocido como “el pintor de la negritud”, que hablaba de una criollización o antillanidad hacia la que debería tender el Arte Negro, o en su caso una visualidad

típicamente afroamericana. Este autor estaba en la línea estética de Léopold Senghor y la Escuela de Senegal, Papa Ibra Tall o Iba N'Diaye. Jacob Lawrence, por su parte, hablaba de la polifonía estética presente en Nigeria (donde dio clases) o las Antillas. El artista Uche Okeke apuntaba mientras tanto a la fusión de tradición y modernidad, que debía hacer referencia igualmente a la libertad de los negros en todo el mundo, defender la causa de este movimiento. Todos estos autores se debatían en la expresión que las circunstancias históricas habían traído a su vida en forma de mezcla, el resultado de la hibridación cultural producto del colonialismo, mientras trataban de encontrar y manifestar su “identidad verdadera” (Fig. 8).

Los brasileños expresaron la negritud a través de la reivindicación de las prácticas religiosas sincréticas africanas y el potencial subversivo del arte, desde Rubem Valentim a Hélio Oiticica utilizaron sus obras para poner en tela de juicio las expresiones más occidentales llegadas de Europa o América, surgiendo así una contracultura “tropicalista”. Las obras de Valentim, en esta sintonía, llegaron a exponerse en el primer Festival Mundial de las Artes Negras, celebrado en 1966, Dakar, creado por Senghor como celebración de la negritud y del optimismo contemporáneo de los movimientos de independencia africanos (Glissant; Barson, 2010).

La política contracultural de los movimientos en pro de los **Derechos Civiles** y del **Black Power** conformaron un telón de fondo de un compromiso político de más amplio alcance en el arte, en torno a temas de política racial, identidad y visibilidad, así como el desarrollo de estrategias que implicaban distintas manifestaciones de crítica institucional. La postura antidictatorial de artistas, músicos y activistas de Brasil ofrecía un contexto paralelo que dio lugar a operaciones más clandestinas o que requirió un exilio en Londres o Nueva York. Así, el activismo y el radicalismo políticos, y las interpretaciones, las intervenciones y las improvisaciones callejeras, a menudo ligadas al carnaval (Fig. 11), junto con otras estrategias de resistencia marginal ubicadas fuera de las estructuras institucionales, proliferaron en distintos puntos a partir de los años 60. El arte del *Atlántico Negro* se alejó de las relaciones transnacionales que cruzaban el Atlántico para centrarse en las implicaciones sociales o políticas concretas de los legados de la esclavitud, la segregación y la opresión en sociedades como la estadounidense o la brasileña (Glissant; Barson, 2010).

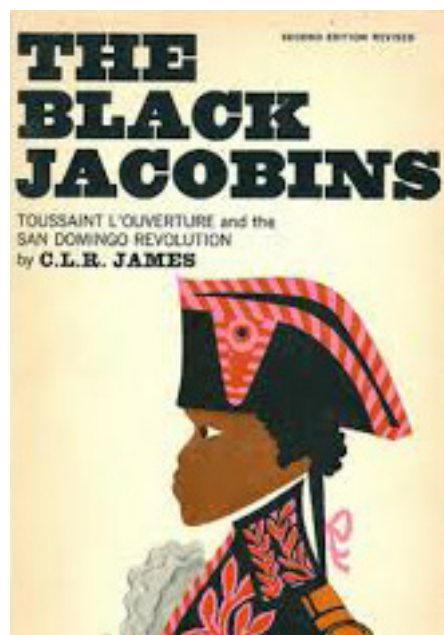


Fig. 8: LOS JACOBINOS NEGROS

Lawrence J., New York: The Dial Press. 1938.

The Black Jacobins: Toussaint L'Ouverture and the San Domingo Revolution.

Recuperado: <http://lakefronthistorian.com/2014/07/23/review-of-the-black-jacobins-by-c-l-r-james/>

Fig. 9, 10: IDENTIDAD NEGRA, PRIMITIVISMO Y CUBISMO Lam W., 1942-44. MOMA. *La Jungla*.

Recuperado: <http://espina-roja.blogspot.com.es/2010/11/la-jungla-del-artista-cubano-wifredo.html>



Fig. 11: EL CINE DE LA NEGRITUD

Marcel C., 1959.

Orfeo negro.

Recuperado: <http://www.benitomovieposter.com/catalog/orfeu-negro-p-123689.html?language=en>

Fig. 12: ARTE ACTIVISTA COMUNITARIO EN BRASIL

Oiticica H., 1968. *Seja marginal, seja herói.*

Recuperado: <http://www.wikiart.org/en/helio-oiticica/seja-marginal-seja-her-i-1968>

Es el caso de artistas como Norman Lewis, que fundó el grupo activista *Spiral* en 1963, dedicado a promover el Arte Negro, u otros como Romare Bardem, famoso por sus collages de los barrios negros plagados de crítica social, Charles Alston, John Biggers, Elizabeth Catlett, interesados por la expresión popular afroamericana. Era la época en que “lo negro es bello” se hizo consigna, y se utilizaba el desnudo negro como símbolo de orgullo racial, tratando de alejar su imagen del “exótico” creado por los blancos. Mientras el artista negro reflexiona sobre la estética artística en la que decide moverse, a la vez lo hace sobre su propia negritud, la una y la otra son indisolubles. “Ser negro en el sentido cultural es, pues (...) ser claramente misceláneo” (Alain Locke, citado por Kobena Mercer; Barson, 2010). Ante un sistema artístico y cultural que valora las formas no occidentales por su “otredad” respecto de las convenciones de Occidente, los artistas de la diáspora negra se hallaron ante una disyuntiva: podían ser incluidos por ser meramente “primitivos” y auténticamente distintos de la modernidad, o podían adaptarse a una posición difusa, por ejemplo, en el Arte Abstracto. La idea de combinar elementos de una mezcla de fuentes, es decir, ser a la vez afro y modernos, simplemente no entraba dentro de los parámetros binarios de las principales instituciones del Arte Moderno que aparecieron a mediados de los años 30 y que, en los 50, ya habían logrado una influencia considerable (Mercer; Barson 2010). Fue durante la integracionista década de los 40, que las galerías comerciales empezaron a representar por primera vez a artistas negros.

Otras prácticas aún más radicales quedan enmarcadas en la obra de Oiticica (**Fig. 12**), Arthur Bispo Do Rosario, David Hammons (**Fig. 14**) y Adrian Piper, a través de sus obras conceptuales y performance los artistas negros se introducen en la contemporaneidad sin desvincularse de la crítica social y los movimientos contrahegemónicos, operar en el dominio de la calle, o más concretamente del barrio (Harlem) se convierte en una estrategia de resistencia, saliendo de los mercados tradicionales del arte pretendía manifestar su profunda crítica al sistema, creando obras efímeras, a menudo imprevistas para quien se topaba con ellas. Hablan de la exclusión de los afroamericanos de los privilegios de la sociedad blanca, incluidos la educación y el empleo, no solamente por la segregación racial, sino debido a una situación mucho más generaliza y persistente, heredera de una sociedad que basaba su estructura social en el racismo. La modernidad, la subversión, la diáspora, la pobreza frente a las estructuras elitistas del museo... el artista se ve a sí mismo como marginal y como héroe de la resistencia.

Por otro lado, el paso de Jean-Michel Basquiat (**Fig. 15**) de los márgenes a la corriente dominante, planteó una vez más el tema de hasta qué punto los artistas negros podían controlar eficazmente su propia actividad y participación en las modernidades culturales, en lugar de seguir siendo considerados Otros y permanecer como objeto de formulismos. También en este caso parece que regresamos a la cuestión de quién se alimenta de quién (**Fig. 13**). Así, y pese a que Basquiat inició su carrera como grafitero, creando tags captados por fotografías de Peter Moore, la pequeña escala y los gestos imprevistos de su obra plantean referencias de complicidad a la historia de las prácticas antiartísticas de la modernidad. Sus obras no reivindican la identidad racial en un sentido simplista, sino que como plantea la escritora, artista, activista, activista bell hooks “evoca gráficamente imágenes de negritud incompleta (Glissant; Barson, 2010). El alcance multilingüe y multirreferencial de su pintura se subestimó en gran medida, lo cual contrasta con la idea de su curioso estrellato. Del mismo modo, en los años 70 y 80, la obra de artistas negros (en este caso, africanos, asiáticos y caribeños) como Sutapa Biswas, Zarina Bhinji, Sonia Boyce, Chila Kumari Burman, Eddie Chambers, Lubaina Himid, Claudette Johnson, Keith Piper, Donald Rodney, Marlene Smith y otros, generó un debate en torno al acceso a las instituciones británicas del arte y su estética que luego se extendió por el mundo. No obstante, también ellos quedaron sepultados bajo una retórica de la raza que a menudo hacía caso omiso de los objetos que producían. En el caso de muchos estadounidenses, la existencia de artistas británicos negros en los 80 avivó el discurso sobre la visualidad del poscolonialismo, el cosmopolitanismo y la economía global, cuestiones que definieron el arte de finales del siglo XX y dieron forma a sus prácticas expositivas (Courtney J. Martin; Barson, 2010).



Fig. 13: ARTE POP Y RACISMO

Warhol A., The Andy Warhol Foundation for the Visual Arts, Inc./ARS, NY and DACS, London, 1964.

Birmingham Race Riot.

Recuperado: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/warhol-birmingham-race-riot-p77809>

Fig. 14: ACCIÓN SOCIAL Y ARTE PERFORMANCE

Hammons D., Cooper Square, New York. Courtesy Tilton Gallery, New York. 1983. Photo by Dawoud Bey.

Blizzard Ball Sale.

Recuperado: http://radicalpresenceny.org/?page_id=333

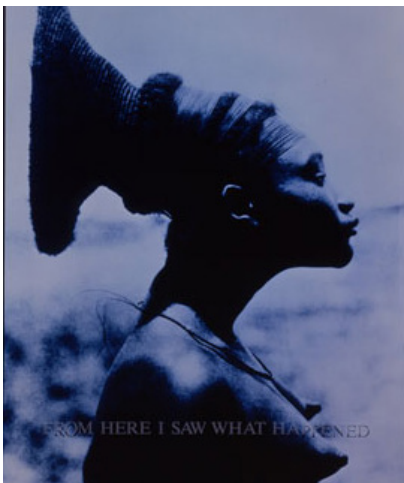
Fig. 15: EL NACIMIENTO DEL UNDERGROUND

Basquiat J. M., 1984.

Self portrait.

Recuperado: <https://www.pinterest.com/source/gagosian.com/>

Otros exorcizarán la experiencia de la desigualdad y la ambigüedad de identidad a través de la recuperación de la memoria histórica, a través de la estrategia de la representación de narrativas de la travesía transatlántica, el tráfico de esclavos, el retorno a África, los revolucionarios africanos..., artistas como Reneé Cox, Ellen Gallagher o Keith Piper, el desplazamiento en el



ESTEREOTIPOS DE LA MUJER NEGRA COMBATIDOS DESDE EL ARTE

Fig. 16: Mae Weens C., 1995-96.

And I Cried from From Here I Saw What Happened and I Cried.

Recuperado: <http://carriemaeweems.net/>

Fig. 17: Rose T., 2001.

Venus Baartman.

Recuperado: <http://www.artthrob.co.za/02apr/reviews/goodman.html>

Fig. 18: Cox R., 1994.

Hot en Tot.

Recuperado: <http://www.reneecox.org/>

océano como símbolo de los desplazados en tierra. Mientras otros artistas se dedicarán a cuestionar la Historia occidental, la clasificación racial, la exposición de los cuerpos... de la cual haría uso la antropología y la etnografía, de origen marcadamente racista. El surrealismo pretendió poner estas disciplinas en duda, pero sin embargo, aunque si planteaban una reflexión, reforzó la tradición del racionalismo científico, plagadas de suposiciones y prejuicios a partir de los cuales Occidente configuro la Otredad, el cuerpo femenino negro como objeto desprendido de sujeto, que rayaba en lo pornográfico, y las representaciones étnicas de los pueblos como el exotismo de lo primitivo y animal. La denuncia de esta aberración histórica será la línea seguida principalmente por autoras como, Adrian Piper de nuevo, Tracey Rose (**Fig. 17**), Reneé Cox (**Fig. 18**), Wangechi Mutu, Candice Breitz (artista blanca sudafricana) o Carrie Mae Weens (**Fig. 16**). La obra de Ana Mendieta o Marta María Pérez Bravo, reflejan también la influencia de la afrodescendencia en la cultura latina, al tiempo que esta representación brutal de la mujer aparece cuestionada. Sonya Boyce sugiere una crisis de la identidad blanca unida a las reconstrucciones de las representaciones del Otro. Estas artistas dejan clara “la complicidad de la ciencia racional y en el racismo que respaldó la esclavitud que resuena en la difusión de imaginaria en el surrealismo, el cine hollywoodiense, la publicidad y otras vertientes de la comunicación de masas” (Glissant; Barson 2010: p. 15).

El mercado del Arte Contemporáneo se introdujo en Sudáfrica en la década de los 80. A lo largo de los 80 y 90 el mercado sudafricano centró la atención del arte contemporáneo africano, tanto en el continente como más allá. Y con ello surgió la idea del artista africano transnacional, definido por su movilidad. El término **transnacional-posnegro**, acotado inicialmente por Thelma Golden (Studio Museum in Harlem) en el año 2001 suele ser sinónimo de artistas americanos negros que tienen un cierto nombre internacional. Así, por ejemplo, si Yinka Shonibare, Chris Ofili, Tracey Rose y Wangechi Mutu son transnacionales, Glenn Ligon, Kara Walker, Ellen Gallagher o William Pope L. entran en la categoría de **postnegro**; pero, sin embargo, la raza es un método muy poco eficaz para situar las prácticas estéticas. Todos estos términos facilitan la misma retórica reduccionista para los artistas negros a los que se refería Bowling en su argumentación contra el Arte Negro. De nuevo, sin embargo, el problema no es el concepto, sino lo que hacemos de él (Courtney J. Martin; Barson, 2010).

La tendencia a reflexionar sobre la propia diáspora, la experiencia del exilio en la propia tierra o la historia de la experiencia negra, marca la obra de artistas como Kara Walker o Hank Willis Thomas. Otros autores, sin dejar de criticar las expresiones del racismo, harán referencia al pasado con cierta ironía y grado de comedia. Estos artistas utilizarán cierto desdoblamiento para presentar una crítica al imaginario blanco sobre la cultura negra o revisarán las expresiones del arte blanco para darles una forma basada en la “experiencia negra”: Walker, Hammons, Chris Ofilli, Gallagher, Adam Pendleton o Glenn Ligon. Hablan del postnegro, término acuñado por Ligon y centrado en las revisiones de la propia representación de la negritud, para definir los intereses de aquella generación de creadores “que se negaba categóricamente a que los etiquetaran de artistas negros, aunque su obra estaba sumergida, y de hecho sumamente interesada en la redefinición de nociones complejas de negritud”. Se cuestionan la complejidad de la etiqueta “negro” y resuelven diferentes modernidades, divergentes dentro de la propia cultura hegemónica.

En el 2005 Bowling (**Fig. 16**) fue nombrado miembro de la Royal Academy of Arts, con lo que se convirtió en el primer académico negro, un honor que le llegó más tarde que los honores similares que recibió Basquiat, aunque no tan tarde como en el caso de Norman Lewis. Su elección se produjo tras una explosión de éxito internacional de artistas negros más jóvenes. Chris Ofilli fue seleccionado para representar al Reino Unido en la Bienal de Venecia de 2003 y, ese mismo año, Fred Wilson (**Fig. 17**) representó a Estados Unidos. Mientras que Wilson analizaba la compleja, multinacional y polivalente presencia negra (evidenciada por la inclusión de pinturas renacentistas italianas con temas negros en sus obras) en *Speak of Me as I Am* (Habla de mí como soy), Ofilli (**Fig. 18**) perseguía una utopía semifuturista con una serie de cinco cuadros habitados por una pareja negra. Ambos artistas querían proporcionarnos, a nosotros los espectadores, un espacio de contemplación más allá de la concepción contemporánea de la subjetividad negra, si bien reconociendo una estética de influencia africana (J. Martin,; Barson, 2010).

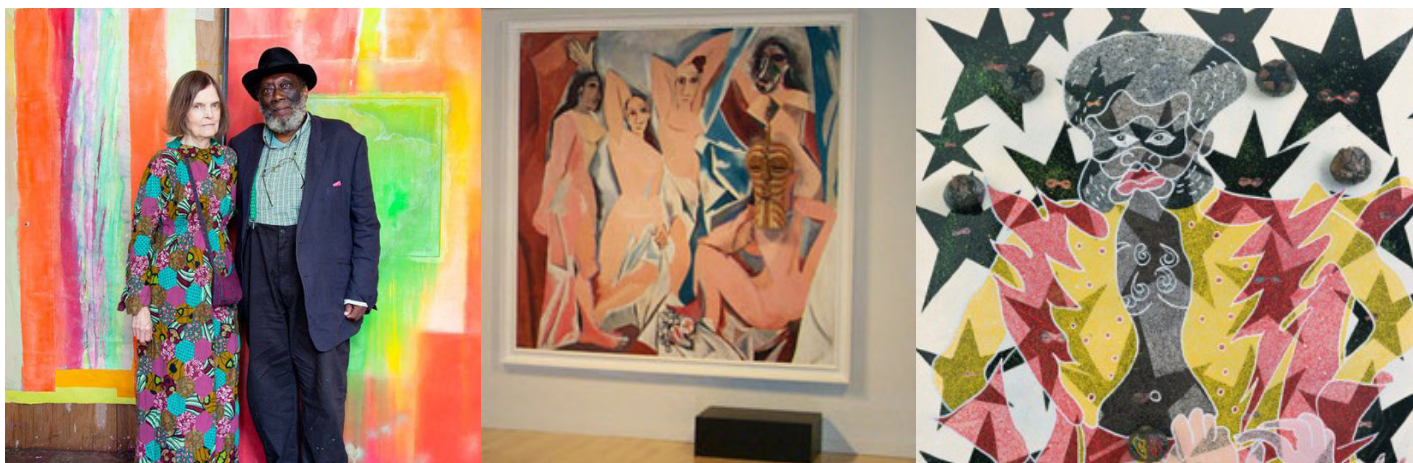


Fig. 16: BOWLING F. Y SCOTT

Huix A., 2015.

Recuperado: <http://frankbowling.com/>

Fig. 17: APROPIACIONES

Wilson F., 1993.

Picasso/Who Rules?.

Recuperado: <http://www.archivesandcreativepractice.com/fred-wilson/>

Fig. 18: MITOS NEGROS EN EL ARTE

Ofili C., 1999. Carnegie Museum of Art.

The Legend Of The Black Stars.

Recuperado: <http://goo.gl/X3QGBF>

Como pintor, no creo en la idea del Arte Negro, pero es obvio que la experiencia negra es universal. Cuanto más pienso en ello, más... Sí, y no porque, obviamente, de algún modo estoy a favor de la idea de un microcosmos, por oposición a un macrocosmos, en este tipo de situación de hostilidad. Pero

era reticente a aceptar totalmente la idea, simplemente porque, por encima de todo, tengo una concepción política de muchas cuestiones, y está claro que tengo una concepción política de lo que significa ser artista, y un artista que resulta que es negro, y, como tal, pienso que muchas de las cosas que he vivido hacen que lo que yo hago sea el reflejo de un espectro más amplio (Bowling F.; Barson T, 2010: p. 50).

Por otro lado, la articulación de arte, política y negritud en Brasil condujo a las actividades del movimiento negro en el campo de las artes y, en consecuencia, a la militancia intelectual y política de Abdias do Nascimento en favor de las poblaciones afrobrasileñas. Este artista, tras haberse dedicado al campo de la poesía y al del teatro, en los años 50 se consagró a las artes plásticas con la intención de crear una nueva imagen pública para los negros, fundar un museo y difundir conocimientos relativos al Arte Negro. Otro artista afrobrasileño activista, fue Araújo, quien desempeñó su actividad política dentro del campo institucional y del arte en especial, como editor de libros, comisario de exposiciones y director de museo, funciones que culminaron en el año 2004 con la creación en Sao Paulo del Museu AfroBrasil. Iniciativas similares en EE.UU fueron los museos: Studio Museum in Harlem y El Museo del Barrio de Nueva York. Entre los artistas que han tratado de conectar la causa afrobrasileña con la tradición del arte comprometido que denuncia la exclusión social y llama la atención sobre las dificultades de los rechazados por la sociedad, están Johann Moritz Rugendas, Lucílio de Albuquerque, Candido Portinari, Antonio Henrique Amaral, Sebastiao Salgado, Vik Muniz o Lasar Segall (Roberto Conduru; Barson, 2010).

Si ampliamos nuestras miras sobre las condiciones de la producción artística en distintos momentos del arte del siglo XX, comprendemos que nuestra visión general del período central del siglo es incompleta si no tenemos en cuenta las contribuciones de la afromodernidad, los factores que limitan el potencial estético de las relaciones interculturales siguen siendo hoy una cuestión por resolver (Mercer; Barson, 2010).

Lo que quiero decir es que los que se vieron obligados a partir como esclavos no regresan como esclavos, sino como otra cosa: un ente libre y no solo libre, sino un ser que ha ganado algo en comparación con la gran masa de la humanidad. ¿Y qué ha ganado ese ser? La multiplicidad. Frente a la unidad de la voluntad esclavizadora, tenemos la multiplicidad de la voluntad antiesclavista. Eso es lo que hemos ganado y eso es el verdadero retorno (...). En el momento en que uno acepta no ser un ser único y trata de ser muchos al mismo tiempo. En otras palabras, para mí toda diáspora es el paso de la unidad a la multiplicidad. Considero que es lo importante de todos los movimientos del mundo, y los descendientes que hemos llegado de la otra orilla nos equivocaríamos si nos aferráramos con uñas y dientes a esa singularidad que había aceptado salir del mundo. No nos olvidemos que África ha sido punto de origen de todo tipo de diásporas, no únicamente de la impuesta por Occidente con el tráfico de esclavos, sino también de millones de diásporas de todo tipo anteriormente, las que sirvieron para poblar el mundo. Una de las vocaciones de África es ser una especie de unidad fundacional que se desarrolla y se transforma en una diversidad. Y me da la impresión de que, si no pensamos en eso detenidamente, no llegaremos a comprender de qué somos capaces, como participantes en esa diáspora africana, para ayudar al mundo a aceptar su verdadero yo, en otras palabras, su multiplicidad, y a respetarse como lo que es (...) la situación de los africanos en esta aventura es el abismo... Y me parece que esta dimensión abismal no es, al contrario de lo que podría creerse, la de la unidad, sino la de la multiplicidad. Y tenemos que reconciliar todo eso, explorarlo y ver adónde nos dirigimos... La llegada es el momento en que todos los componentes de la humanidad (no solo los africanos) aceptan la idea de que es posible ser singular y múltiple a la vez, de que puedes ser tú mismo y el *Otro*, de que puedes ser lo mismo y lo diferente (...). El arte creado por los negros de la diáspora, al contrario de lo que se cree, no les es autóctono; se trata de arte de la mezcla, de la adaptación a las situaciones... una mezcla increíble, una complejidad increíble. Y debido a ello es fundamental, en el mundo actual, decir que todo sucede en un mundo rizoma, esto es, con raíces que se entrelazan, se mezclan y se ayudan unas a otras... es la verdad de la multiplicidad, la verdad del paso hacia el *Otro*, puedo cambiar mediante el intercambio con el *Otro*, sin perder mi esencia ni distorsionarla (...). No existe una verdad absoluta, sino que hay verdades. Todo está vivo, todo es una relación de diferencias; no de contrarios, sino de diferencias. En consecuencia, la dialéctica no es un planteamiento lineal con un contrario. La dialéctica es un rizoma total de lo diferente.

(Glissant E. para Diawara; Barson T., 2010: p. p. 52-57).

No se trata simplemente de medir si el arte puede o no actuar con efectividad para transformar el campo social más allá de su propio dominio, sino también de percibir cómo puede revitalizarse actualmente la acción política mediante el arte (Roberto Conduru; Barson, 2010). Los activistas de la cultura negra están en circunstancias similares en lo relativo a la producción de los medios y la reproducción de la negritud, si bien de maneras notoriamente distintas (Huey Copeland; Barson, 2010). A menudo voy a exposiciones y pienso: “Puedo mencionar por lo menos a media docena de artistas

de color que deberían estar aquí” y no están (Glenn Ligon; Barson, 2010). Es una exclusión por amnesia autoimpuesta. Creo que, para algunos, la omisión por exclusión sigue siendo aceptable y no entienden la ausencia como un problema porque se ven respaldados por una norma que siempre ha estado ahí. Incluso ahora que está más extendido el debate sobre estas cuestiones en el mundo del arte, y en el de la cultura en general, aún podemos pensar en grupos de artistas que siguen quedando al margen. Esa es, en mi opinión, la gran tragedia de este momento, porque la historia reciente nos ha brindado la oportunidad de conocer la gran variedad de artistas que están trabajando y la amplitud de su obra.

(Golden T.; Barson T., 2010: p. p. 70-75).

2.2.4.3 ARTE Y POLÍTICA PARA EL CAMBIO SOCIAL: ARTE PARA TRANSFORMAR EXPERIENCIAS

2.2.4.3.1 Educador Artista Activista

Una vez que conocemos el recorrido del arte africano y afrodescendiente, y hemos podido comprobar la estrecha relación entre arte, política y movimientos sociales de la cultura afro en la diáspora, debemos resaltar la importancia de incluir las obras de estos artistas en el currículo educativo formal y no formal, que son una excelente herramienta de análisis y un detonante imprescindible para introducir la diversidad y favorecer los proyectos de transformación educativa. ¿Qué rol cumplimos los educadores en esta transformación? En el momento en que nos decidimos a cuestionar la sociedad e inducir el cambio, dejamos de ser solo educadores para transformarnos, también nosotros, en artistas, ya que no hay nada más creativo que la propia transformación, y desde el momento en que diseñamos propuestas de intervención social en las que hacemos copartícipes a nuestros estudiantes, nos convertimos en activistas. Este nuevo modelo de profesional informado que ejerce como productor cultural (Acaso, 2009), atento a lo que sucede fuera del aula, creativo, dispuesto al cambio e interesado por introducir la educación en un contexto social que trascienda el propio ámbito educativo, va más allá del educador tradicional. Este educador consciente e implicado con la realidad del propio aula y la realidad externa a ella es el **educador artivista**. Un educador dispuesto al intercambio con el *Otro*, puesto que lo enriquece, un educador híbrido, múltiple, transgresor y transdisciplinar, capaz de atender a la diversidad de su aula, y capaz de fundirse y crecer con el mestizaje del entorno existente fuera de ella.

La hibridación es una parasita desobediencia que da lugar a multitud de especies... esto sí es disfrutar del sexo (Shonibare Y., afrobritánico de origen nigeriano, artista contemporáneo, 2011).

¿Cómo puede la producción artística convertirse en objeto de cambio social?

¿Y cómo puede el educador artivista hacer uso de ella?

Tenemos que desechar el temor, la ansiedad y la timidez, y empezar a comprender las causas y las consecuencias del racismo, del prejuicio, de las generalizaciones sin contenido y la discriminación, de manera especial cuando afectan a la enseñanza y el aprendizaje. El predominio otorgado a los cánones artísticos occidentales ha excluido el arte que verdaderamente interesa de la vida de muchas personas (Chalmers, 2003). El poder ha otorgado importancia a las creaciones desarrolladas dentro de su propia idiosincrasia, distanciándose socialmente de otras múltiples realidades, para implantar sistemas que convierten en extraños a quienes no se parecen al poderoso (Kincheloe y Steimberg, 1999). Se ha realzado el prestigio social de su propio arte (aquel que no era crítico con el sistema). En una sociedad multicultural esto no puede continuar así, debemos formarnos y formar a nuestros

estudiantes para un futuro intercultural. La diversidad es un componente de calidad para la enseñanza. Como educadores artistas activistas lo tenemos muy fácil, ya que afortunadamente existen multitud de artistas críticos, comprometidos con el activismo, que dotan a sus obras de actualidad y fuerte crítica social sugiriéndonos procesos de transformación. Traer estas obras y las acciones que estas puedan desencadenar al contexto educativo donde desempeñemos nuestra labor es fundamental. No solo los artistas afrodescendientes se hacen eco de su problemática, sino que muchos de los artistas blancos de origen español u otro tipo, los más eminentes en el panorama internacional, han hecho hincapié en la importancia de atender las necesidades de los inmigrados y valorar la propia inmigración como un hecho inherente a la sociedad en que vivimos. En la revista **EXIT, nº30**, varios artistas y teóricos del arte hacen referencia a estas cuestiones en **Éxodo**:

El papel del arte en estos casos es mostrar, analizar, denunciar, apoyar a los más humillados y necesitados. Más allá de ello, el arte reivindica un lugar sin fronteras, algo que las nuevas tecnologías y los progresivos tratados comerciales, políticos y culturales, nos venían prometiendo aunque lo negaban a un mismo tiempo. El continuo movimiento de migración temporal que ha significado el turismo, ha facilitado la existencia de una sociedad multicultural que ha llevado la cocina india a un lugar como Estocolmo, donde apenas conocían las especias y donde su dieta era muy poco variada. El turismo ha conseguido mezclarnos, que nos conozcamos entre todos un poco más, que bebamos tequila en París y comamos Sushi en Madrid. Un fenómeno cultural que se ha transformado paulatinamente en una suerte de expedición puntual entomológica donde los hombres blancos viajan a lugares remotos y de los que vuelven por lo general más morenos y cargados de imágenes increíbles, pero sin entender ni compartir apenas nada de lo visto, sin mezclarse con ellos, con los otros (Olivares R., 2008: 8-9).

Sin embargo, no cualquier tipo de arte es activista, es decir, no por el hecho de presentar imágenes que narren la injusticia social, lo estamos haciendo desde una óptica crítica que pretenda el cambio. Tratar temas de esta intensidad plantea riesgos a cada paso, desde enriquecerse con obras que hablan de la miseria de otros, hasta recrear belleza en los cuerpos rotos” (Rosa Olivares, 2008). El otro riesgo es el de los artistas que, deseando mostrar la magnitud de la explotación capitalista, alinean opresiones, desarraigos y penurias poco comparables. Para globalizar su producción visual fotografían o filman situaciones muy heterogéneas y buscan su exhibición intercontinental (Nestor García Canclini; Olivares 2008), con cierto paternalismo y desapego que insensibiliza a estos espectadores sobre el fondo y la complejidad de los conflictos. Los artistas que verdaderamente pretenden un activismo político a través de sus obras, plantean una postura radicalmente activa, crítica, frente “al dolor de los demás”. Reclaman nuevamente para el arte un papel social de denuncia y también de acción para el cambio (Olivares, 2008).

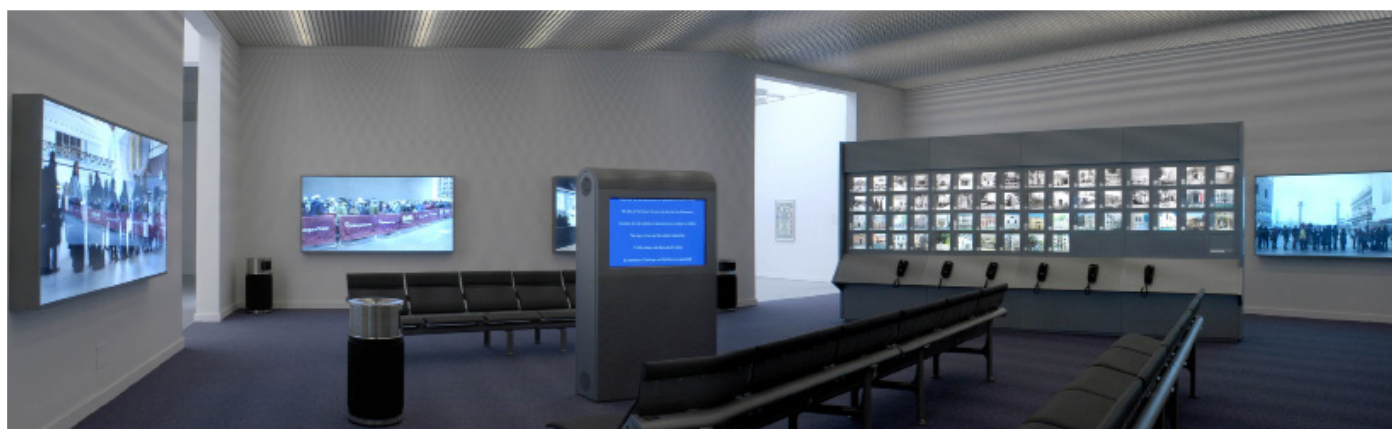


Fig. 19: Muntadas A., 2009.

On Translation.

Recuperado: <http://interartive.org/2009/10/antoni-muntadas/>

Es evidente el interés del arte por tratar procesos de “multilocalización” o “transterritorialidad” (Mato, 2007; Canclini, 2008; Olivares, 2008). Es un sentimiento, que inmigrados o no, si somos ciudadanos contemporáneos, no podemos huir de él, es natural que los artistas se preocupen por su representación, ya que lo trans y lo multi son conceptos inseparables del mundo contemporáneo en el que vivimos. Las muchas versiones elaboradas por Antoni Muntadas en su proyecto *On Translation* (**Fig. 19**) y las varia-

ciones de Yukinori Yanagi (**Fig. 20**) sobre sus cajas rellenas de arena con colores de banderas conectadas por tubos a través de los cuales circulaban hormigas que van desdibujando las formas al trasladar la arena de una caja a otra, aludiendo a la descomposición de los nacionalismos por los movimientos de capitales y migrantes, es un ejemplo claro de esta tendencia. Aparece entonces, la figura del **artista migrante**, es decir, el artista que como los descendientes de inmigrantes se sitúa en tierra de nadie, en una posición ambigua que lo convierte en ciudadano del mundo, igualmente desnacionalizado y multinacionalizado. En este sentido, la práctica artística moderna -y buena parte de la postmoderna- es análoga a la migración: el artista es el que todo el tiempo está saliendo de la historia del arte, los museos, el que viaja hacia otros lenguajes, otros soportes otros territorios (Canclini, 2008). Esta idea del **artista migrante** y el **educador activista** deben hacernos reflexionar sobre el rol que como educadores desempeñamos en nuestro contexto educativo, es decir, si los profesionales informados de todo el mundo asumen nuevos paradigmas que los mantengan en la red de las transformaciones contemporáneas, por qué nosotros mediadores entre la sociedad y los estudiantes no íbamos a hacer lo mismo. Esto nos lleva a pensar en nuevos “estados” docentes, que pueden ser simultáneos, intercambiables o transformables, pero en cualquier caso, sujetos al momento presente, el profesor migrante, el investigador migrante, el docente transdisciplinar, el educador activista.



Fig. 20: Yukinori Y., 1959.

World Flag Ant Farm.

Recuperado: <http://www.iniva.org/dare/themes/space/yanagi.html>

Fig. 21: Sierra S., Bienal de Venecia, 2003.

Muro cerrando un espacio.

Recuperado: <http://www.masterarteactual.net/spip.php?article210>

Entonces, esta herramienta artística ¿cómo puede sernos de utilidad en el aula y por qué?, ¿cómo pueden las acciones artísticas trascender su sentido meramente simbólicos para hablar del drama de los migrantes, de los éxodos efectivamente realizados de un país a otro? Este trascender se basa en la potencia interpretativa de las obras o acciones, y su virtual comunicabilidad de acuerdo con algunos sentidos de las interacciones sociales, disentir con ellos o poner de manifiesto las tensiones no inmediatamente visibles (Canclini). García Canclini señala varias categorías artísticas que favorecen la relación entre el arte (los artistas) y el análisis crítico de la sociedad (los ciudadanos), son:

- Deconstructores de patrimonios territoriales: alejados de consagrar identidades étnicas o nacionales. Cada vez menos artistas se sienten comprometidos a representar un país, ni los pabellones de las bienales o ferias de arte a exhibirlos como patrimonio nacional. Artistas de un país aparecen en otros, por ejemplo el coreano Nam June Paik en el pabellón Alemán, o lo que ocurrió en 2003, cuando el pabellón holandés en Venecia fue ocupado por extranjeros que vivían en Holanda. Cada vez más, los circuitos de arte se organizan con lógicas no nacionales. Recordemos la intervención que realizó Santiago Sierra (**Fig. 21**) en la Bienal de Venecia de 2003 al cerrar el pabellón de España y solo permitir la entrada por la puerta trasera, vigilada por guardias armados, a quienes exhibieran el documento español de identidad. Ni los críticos, ni siquiera los jurados de la Bienal, pudieron ingresar. En la superficie, el gesto

metaforizaba la exclusión de los indocumentados en España (Canclini; Olivares, 2008). El pabellón estaba ocupado por los restos y escombros del trabajo humano, que no podían ser intervenidos por los visitantes, a pesar del aspecto de desecho que presentaban.

- Traductores en los conflictos interculturales: Antoni Muntadas en 2005 convirtió el pabellón de España en una sala de espera de aeropuerto u oficina de información, con hileras de bancos, monitores, cajas de publicidad luminosa y un teléfono que -como las audioguías turísticas- contaba una historia de la Bienal, más un quiosco con la lista de países excluidos, y nuevas versiones de obras de la serie *On Translation*, realizadas en distintos países. Los autores visibilizan la inclusión, y la historia del poder y sus redes para marginar, seleccionar y traducir (Canclini; Olivares, 2008). A su vez los artistas, al igual que los educadores, pueden ejercer como **traductores críticos** del lenguaje del poder y su contrapartida.

- Reelaborar y transgredir el papel social sobre los éxodos (**Fig. 22, 23**): al desplazar los dilemas de la representatividad social del arte a los procesos interculturales, las obras y las acciones se desmarcan de la discusión sobre la naturaleza del objeto y la capacidad del arte de testimoniar o documentar su estado en la sociedad. Su tarea es, más bien, hacer visibles diversos sentidos sociales y las disputas entre ellos. La reflexión sobre los éxodos, las inmigraciones y las fronteras, escenas constitutivamente cambiantes y conflictivas, se ha constituido en una escena fecunda para que la estética contribuya a la experimentación social con la movilidad e inestabilidad actuales (Canclini; Olivares, 2008).

Ricardo Domínguez, “artista”, catedrático del Instituto de California para las Telecomunicaciones y creador del Teatro del Disturbio Electrónico, inventó el Transborder Inmigrant Tool (**Fig. 24**). Este emplea el GPS (Sistema de Posicionamiento Global) y la información de Homeland Security Border Patrol, para proporcionar a los indocumentados que cruzan la frontera de México a Estados Unidos, información sobre los depósitos de agua en el desierto, los puntos donde han muerto migrantes, la cercanía de la policía y los puestos de ayuda. En la pantalla del teléfono móvil, provisto de un algoritmo que muestra la mejor ruta, “los trabajos virtuales marcarán la arena como líneas invisibles de una enorme pintura hacia otros mundos, cuyos movimientos y códigos la hacen posible”. Se trata de un uso a la vez estético y social de la **información**, que coloca la productividad y la creación no en las calles sino en las redes digitales: es “la desobediencia civil electrónica”, (Gutiérrez, 2007; Canclini 2008; Olivares, 2008).



Fig. 22, 23, 24: ARTE E INMIGRACIÓN: JARR A. /BORDER FILM PROJECT/ESTRECHO ADVENTURE, 2008.
Recuperado: <http://www.exitmedia.net/prueba/esp/sumario.php?id=62>

Mona Hatoum, en *Measures of Distance* (**Fig. 25**), superpone imágenes de cartas en árabe enviadas por la madre a la artista, y fotogramas del cuerpo desnudo de la madre, así como la voz de Hatoum leyendo las cartas en inglés con un plano sonoro de fondo hecho con conversaciones en árabe entre la madre y la hija: lo visible y lo invisible, lo que un espectador occidental comprende y lo que se le oculta. Otra experiencia análoga aparece en la videoinstalación de Mieke Bal, *Nothing is Missing*: varias madres hablan en distintas lenguas sobre sus hijos y la experiencia de tenerlos lejos, la memoria de la convivencia y la imaginación de un deseado reencuentro. Las vemos como en una sala donde compartían sus relatos, pero la diversidad de lenguas desmiente que sea un diálogo entre ellas o se encuentren en un mismo espacio.

Las imágenes de *homeless* o de mujeres acosadas proyectadas por Krzysztof Wodiczko (**Fig. 27**) en las paredes de monumentos en ciudades estadounidenses o mexicanas, representan la contradicción entre el uso privilegiado del espacio público emblemático en el monumento y la exclusión del migrante o el hostigado y, a la vez, la continuidad de esa contradicción cuando la intervención artística finalice y tanto el monumento como los sin hogar regresen a su condición durable. ¿Qué hace que “ante el dolor de los demás” (Sontag; Olivares, 2008) una parte considerable del Arte Contemporáneo oscile entre huellas embellecidas de cadáveres y cuerpos desfilando moribundos despojados de agencia y derechos (**Fig. 26**)? ¿Cómo necesitan transformarse los vínculos entre artistas, comisarios e instituciones, sus propios éxodos de la historia del arte y del mercado, para hablar de lo que significa salir de los patrimonios territoriales, traducir en los conflictos interculturales y juntar nuestra voz con los que migran y con los que se quedan? (Canclini; Olivares, 2008). A el artista, como al educador, como al ciudadano, les corresponde cuestionarse “su comunicación hacia” y su “representación sobre” los *Otros*.

Como artistas críticos, estamos agotados y somos más pobres que hace diez años, nos encontramos políticamente exhaustos y estamos cagados de miedo por el futuro inmediato. No es casualidad que en los últimos años las enfermedades, las rupturas y el suicidio hayan aumentado exponencialmente con el telón de fondo de la violencia social, racial y militar. Es comprensible, nuestros cuerpos y psiques están interiorizando el dolor del cuerpo sociopolítico y estamos asimilando el miedo y la desesperación de la psique colectiva. Como latinos, nuestros cuerpos morenos son territorios ocupados en los que se libran otras batallas (...). Admitámoslo, la guerra contra el terror es también una guerra contra la diferencia: cultural, política, religiosa, racial e incluso sexual. Los diversos objetivos de esta guerra, los musulmanes, los árabes, la gente de aspecto árabe, los inmigrantes latinos, las personas con acentos y rasgos étnicos marcados, se agrupan todos bajo una sola forma amenazante de otredad. En la lista se incluyen los pobres y los sin techo. Los intelectuales disidentes, los artistas críticos, los científicos con conciencia social y los activistas gays, son todos objetivos. Quienes pelean en esta guerra, “los nuevos bárbaros” siguen multiplicándose y amenazando la democracia occidental desde dentro y desde fuera” (Gómez Peña G.; Olivares R., 2008: p. 122).

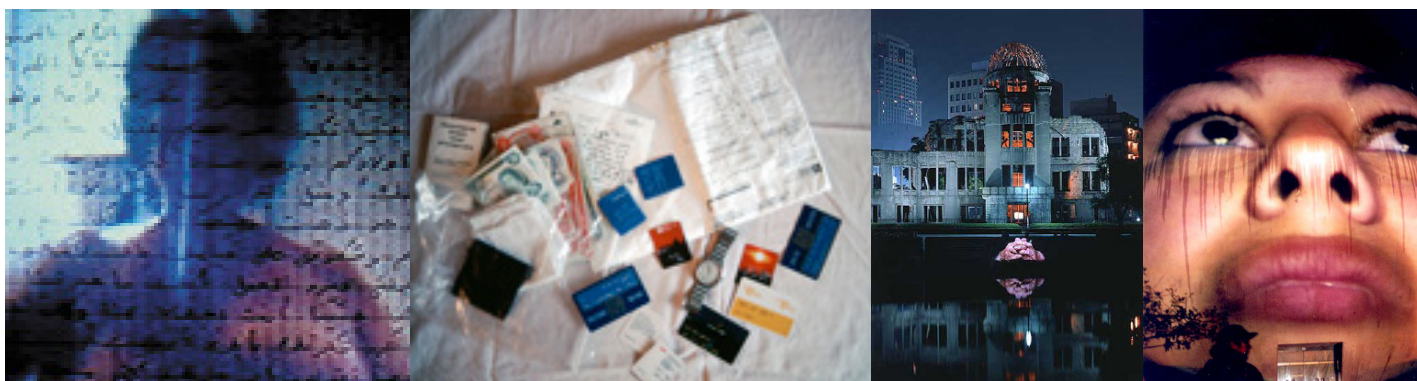


Fig. 25, 26, 27: HATOUM M. /GUPTA S./WODICZKO K, 2008.

Recuperado: <http://www.exitmedia.net/prueba/esp/sumario.php?id=62>

Para generar un cambio que combata el miedo, este miedo a erigirnos como dueños de nuestras vidas, ciudadanos activos y comprometidos, sería necesario que cientos de comunidades progresistas coordinaran sus esfuerzos y trabajaran en favor de este objetivo: transformar una cultura del miedo y el aislacionismo en otra de humanismo y cooperación internacional (Gómez Peña; Olivares, 2008). ¿Puede esto conseguirse sin la participación de artistas e intelectuales? Gómez Peña, activista que siempre cuestionó las representaciones “mainstream” de la otredad (desde sus inicios, en colaboración con **Coco Fusco**, activista de origen afrodescendiente), hace un llamamiento a estos profesionales recordando que “nuestra tarea ha sido siempre ponernos del lado de los desamparados, cuestionar el discurso del poder y protestar contra la imposición de prácticas opresivas”. En la actualidad, el discurso oficial abraza y promueve el ultranacionalismo, el aislacionismo, la xenofobia y la censura. Todo ello va contra nuestras convicciones; debemos asegurarnos de que las fronteras permanezcan abiertas y cruzar esas fronteras que supuestamente no debemos cruzar. Nosotros los artistas e intelectuales, no los políticos ni los soldados, somos quienes debemos defender la libertad y

la democracia. Es evidente que nuestra idea de libertad y democracia difiere de la que tienen los funcionarios públicos. Y debemos estar preparados para difundir y defender nuestras convicciones. De ello dependen nuestro futuro (Gómez Peña; Olivares, 2008). Cabe insistir sobre el hecho de que no se trata solo de defender, sino también de difundir. Es un gesto de responsabilidad social ofrecer a quienes desconocen lecturas alternativas a las marcadas por el discurso del poder, aquellas otras. Es fundamental “llevar a cabo el análisis “no sobre, sino con” las personas implicadas” (Bal; Olivares, 2008). Lo que para nosotros es válido, puede que no lo sea para otros, ya que los colectivos son los principales actores de su propia transformación y deben ser autores y responsables de la acción, por lo que otros colectivos de apoyo jamás debemos asumir esta posición de liderazgo, sino más bien, una posición de promoción y cooperación, un liderazgo colaborativo en todo caso.

Me pregunto si la definición, el concepto del arte que tenéis en Occidente, no es un poco limitada.
(Bouabre E.. Recuperado: <http://hahn-hartung.com/albums/the-forgotten/>).

Estamos capacitados para analizar de manera precisa el problema de la integración -de la integración en general-, porque lo vivimos de primera mano. Ni nosotros ni los indios nativos tenemos ningún lugar al que regresar.... Los afroamericanos no sabemos de qué parte de África provenimos. Hay que aceptar que es un lugar multilingüe, multicultural, multidimensional, multirracial, y por eso mismo, hemos de encontrar argumentos y puntos de vista intelectuales, morales, religiosos, artísticos y prácticos capaces de englobar a todo el mundo en la búsqueda de soluciones.

(Troupe Q., para Sentís, 1998: p. 52).

-En *Breaking Bread*, se muestra usted preocupada por el incremento del número de intelectuales blancos que convierten la cultura negra en el tema central de sus prácticas discursivas y pregunta a Cornel West lo siguiente: ¿Son esta gente aliados, estamos desarrollando coaliciones, o se están adueñando de nosotros una vez más? Sería interesante saber que hubiese contestado usted.

Encuentro que muchos blancos sitúan la cuestión de las razas y el racismo dentro del marco de una nueva disciplina, un nuevo producto, otro punto de partida para su trabajo, pero que no alcanzan a ver la relación directa entre teoría y práctica. Una íntima amiga mía, blanca, que vino a visitarme desde Missouri, se quedó consternada del diferente trato que ella y yo recibíamos en las tiendas y de otros signos de racismo que constantemente se repetían. No paraba de decir: “Esto da miedo, porque no estamos tratando con *rednecks* (blancos incultos de las áreas rurales de los Estados del Sur, generalmente enemigos de los negros), sino con gentes que se definen liberales, cultas, progresivas y que leen The New York Times. Sin embargo, reaccionan ante una persona negra a partir de los mismos estereotipos y con el mismo miedo que cualquier *redneck*”. Y eso es lo que yo intentaba decir en *Killing Rage*: hasta que esas buenas intenciones sobre el racismo no se pongan en práctica en la vida cotidiana, no resultarán muy útiles. Existe un tipo de apartheid social que aún practican muchos académicos e intelectuales, cualquiera que sea su especialidad... Como bien advirtió Foucault, ningún poder es absoluto y las cosas cambian si existe una lucha activa. La conciencia de liberación ya no es territorio exclusivo de ningún grupo que esté marcado por el color, sino de todo grupo al que se intente apartar de la libertad. Esta amplia comprensión de la lucha política ha fortalecido la afroamericana.

(hooks B., para Sentís, 1998: p. p. 203-204).

Lo más peligroso para la sociedad americana es una persona negra que se respeta a sí misma, porque eso significa que camina hacia su libertad y que acabará yendo en contra del poder establecido.

(West C., para Sentís, 1998: p. 228).

2.2.4.3.2 Artivismo negro y educación

Todo arte es activista aunque sea de forma inconsciente.
(Mwangola M., Wiriko, 2013).

Para ilustrar las últimas propuestas en **artivismo afro**, adjunto algunas de las iniciativas publicadas por la revista digital **Wiriko** en su sección sobre artivismo:

- **Etiopía a cuatro ruedas: la revolución del patín**

La campaña Ethiopia Skate, fundada por el joven etíope Abenezer Temesgen (17 años) y el californiano Sean Stromsoe (22 años), ha elegido toda una declaración de intenciones como lema: “Nosotros solo queremos patinar”. Pero la historia de cómo creció la campaña esboza un conmovedor retrato acerca de la utilización de herramientas como Facebook y Twitter para conseguir un gran impacto. Con el apoyo de algunos medios nacionales y extranjeros (Transworld Skate, Skate Africa, Style.com, Frank 151, Voice of África y The New África) los fundadores decidieron iniciar una campaña de *crowdfunding* en la plataforma Indiegogo. A falta de 37 días para que termine el plazo, llevan recaudados más de 13.500 dólares. Por delante, el objetivo arriesgado de conseguir los 60.000 dólares necesarios para la construcción del primer parque de patinadores de Etiopía.

A pesar de que “sólo quieren patinar”, Sean y Abenezer están haciendo mucho más que eso. En apenas unos meses han introducido un deporte que era virtualmente inexistente en Etiopía. Gracias a ellos, decenas de niños han empezado a patinar, y el número crece cada día. “Ahora estamos empezando de modo que no podemos decir exactamente cuántos niños hay en nuestra organización pero, de momento, hay más de 30. Todo el mundo es bienvenido: ya sea el limpiabotas o el chico al que le están lustrando sus zapatos. A través del skate, los jóvenes con problemas o excluidos socialmente tienen la oportunidad de conectar con los demás y con otros patinadores. No importa cuál sea la situación económica”, explica Sean (Sebastián Ruiz-Wiriko: 08/01/2014).

- **Afropixel: compartir, colaborar y transformar**

La expansión de las nuevas tecnologías y su creciente utilización en el campo del arte y la cultura en muchos países africanos, permite repensar otros modelos alternativos de creación, producción y difusión de proyectos culturales y artísticos, cuestionando además los modelos ya establecidos en estos campos. En esta misma línea va el Festival Afropixel, celebrado bi-anualmente en Dakar y organizado por la asociación cultural Kër Thiossane. Afropixel invita a pensadores, artistas, investigadores, informáticos y sociedad civil, a analizar e intercambiar los puntos de vista sobre el impacto que están teniendo las nuevas tecnologías en las sociedades africanas en ámbitos como la educación, la ecología, la ciudadanía, la democracia, etc. Este encuentro se manifiesta a través de diferentes formatos: exposiciones, instalaciones, talleres, performances y conferencias en el que estos actores están invitados a participar y a compartir esas experiencias y conocimientos (Vanessa Anaya-Wiriko: 21/11/2013).

- **Todo arte es activista aunque sea de forma inconsciente**

El Museo Nacional de Nairobi acogió una jornada de conferencias y actuaciones bajo el título MINI STORYMOJA HAY FESTIVAL. El evento, celebrado para compensar la anulación del último día del STORYMOJA HAY FESTIVAL, programado del 19 al 22 de Septiembre (2013) y afectado por los ataques terroristas del centro comercial Westgate, ocupó dos escenarios privilegiados en el recinto: el anfiteatro y el auditorio Louis Leakey.

A las 9 de la mañana, la directora del colectivo Storymoja, Muthoni Garland, abrió la jornada con talleres de escritura, para dar paso a un tributo al escritor ghanés Kofi Awoonor, asesinado en el atentado del centro comercial, de la mano del escritor keniano Binyavanga Wainaina. Al mismo tiempo, charlas sobre el “Activismo Online” y debates entre los bloggers más famosos del país, calentaban los motores para la conferencia de dos autores que han basado sus obras de ficción en el panorama político de Kenia: Kinyanjui Kombani (autor de The Last Villains of Molo) y Richard Crompton (autor de The Honey Guide). Asimismo, una pregunta que ha pasado a sobrevolar el ideario de los jóvenes kenianos en el último mes tomaba posesión en el auditorio principal: “¿Somos realmente uno?” (en referencia al slogan nacionalista “We Are one”). A la hora del almuerzo, mientras el olor del arroz de coco inundaba la entrada del anfiteatro, algunos escritores debatían la importancia de juzgar los delitos cometidos durante la violencia postelectoral en el país tras las elecciones de 2007. Ahí, los poetas de the ICC Witness Project competían, no muy severamente, con una charla más bien dirigida a amantes de la literatura romántica, en una sesión bautizada como ‘Drumbeats on mobile’, dedicada a debatir las principales características de los romances literarios del este de África: las diferencias entre el amor romántico “a la occidental” y el africano; la concepción de la belleza o la relevancia real del beso; las flores o los bombones en las historias de amor kenianas.

Pero la charla más relevante, en materia activista, fue la que se tituló “Art and Activism”. Encima del escenario, cuatro ponentes perfilaron el papel del arte para la transformación social. Moderada por la oradora Mshai Mwangola, se inició con la participación de Ngungi Githuru, un conocido activista social keniano que despertó a la audiencia cantando y poniendo sobre la palestra la firme presencia de la oralidad en sociedades urbanas, modernas y cosmopolitas como la de Nairobi.

Abrió el debate la doctora Wambui Mwangi, una comprometida profesora de ciencias políticas que ha decidido dejar su plaza en la Universidad de Toronto y volver a Nairobi. A parte de ser docente en la Universidad de Nairobi, dirigir el grupo de escritores activistas Concerned Kenyan Writers, o de escribir obras como *Internally Misplaced*, Wambui se dedica a fotografiar la Kenia más alejada de las guías turísticas. Su mirada a través del objetivo de la cámara es una visión cotidiana y cercana a la realidad: ropa tendida, carreteras asfaltadas, rascacielos o tiendas de electrodomésticos. “¿Por qué esperar una mirada exótica de las fotografías africanas? O incluso ¿por qué centrarse en la narrativa de la pobreza?” En la ponencia, Wambui dejó clara la idea de que Kenia está conformada por muchos tipos de personas. La diversidad de población garantiza que haya gente como ella, encima de un escenario, hablando de arte, del poder para transformar la realidad, de cambiar la imagen de un espacio, un país o una generación, de influenciar e inspirar a toda una sociedad a través de la creación de nuevas iconografías. Su blog, *Generation Kenya*, está lleno de historias cotidianas capaces de cambiar el foco de atención de los medios y de la sociedad civil y centrarlo en las historias que conforman el panorama cultural keniano contemporáneo.

Le siguió Njonjo Mue, un conocido activista social y abogado de derechos humanos que ha sido varias veces encarcelado por actos como saltar encima del coche de un ministro o por escribir textos que han comprometido el gobierno keniano. Como Wambui, Njonjo es una de esas mentes brillantes que formaron parte de la Diáspora. Estudió en Oxford y trabajó en Sudáfrica, pero decidió volver a casa y luchar. Njonjo defiende la idea de que “la juventud keniana debería conformar una especie de ejército de defensa comprometido con los derechos de la juventud y capaz de crear un futuro mejor”. Es director de la Comisión Nacional Keniana de Derechos Humanos y escribe textos muy interesantes desde su blog personal: *Generación Uhuru*. En la ponencia, Mue puso especial énfasis en una de sus mayores pasiones: la poesía. Y defendió que “las palabras tienen mucho poder para transformar la realidad de una sociedad”.

En la misma línea, intervino Keguro Macharia, un profesor de literatura comparada y miembro del Concerned Kenyan Writers Collective que ha escrito muchísimo sobre los derechos de los homosexuales y contra la homofobia, y que, además, es portavoz de LGTD Kenia. Como Mwangi y Mue, Macharia decidió abandonar su plaza como docente en Estados Unidos y volver a su país natal. Con el colectivo Koroga, un grupo de poetas y fotógrafos kenianos, incendia el mainstream narrativo; y en Gukira, su blog personal, relata fotografías del alma de forma corta y concisa. De hecho, su mensaje en el Mini Hay Festival enfatizó “la capacidad de impregnar las mentes con píldoras narrativas cortas”. Defendió la importancia de algunos proverbios, de algunos versos, sean en forma escrita, oral o pintada en las paredes como grafiti, para impactar en la forma de pensar y actuar de las personas.

La importancia de las narrativas, de las imágenes, de la iconografía..., y la imposibilidad de que, de una forma u otra, lo que se produce tenga un impacto en la sociedad, fueron las conclusiones de la ponencia, que terminó con la voz de Mshai Mwangola afirmando que “todo arte es activista aunque sea de forma inconsciente” (Gemma Solés i Coll-Wiriko: 08/11/2013).

• **Asrafo Records: la lucha contra la prisión de la ignorancia**

En 2004, Asrafo Records comenzó su andadura como resultado de la grabación de un mixtape *Rock the Mic Vol.1*, entre raperos togoleses y benineses. Los responsables de Asrafo Records insisten en que se trata de un sello discográfico de producción musical. Sin embargo, si desde aquí dejamos la explicación en esa sencilla propuesta seguramente seremos incapaces de comprender la verdadera dimensión de esta iniciativa. Ya hemos visto, en otras ocasiones, cómo los géneros se funden y se confunden, cómo se rebasan los límites de los formatos cuando la creatividad se dispara. Es cierto que Asrafo Records es un sello discográfico, togolés para más datos; pero no es menos cierto que es mucho más que eso. Y si no, con un poco más de información, que juzguen los propios lectores.

Elom 20ce es un conocido rapero togolés, conocido entre otras cosas por su lírica combativa y crítica, por su indudable posicionamiento panafricano y porque no tiene pelos en la lengua. Él es uno de los impulsores de Asrafo Records. Las propuestas lanzadas desde el sello son tan incisivas como los versos de los artistas que se acercan a la iniciativa. El objetivo del sello parece sencillo (que no es lo mismo que modesto): “El objetivo original era producir discos de calidad que despertasen las conciencias”. Esa es la respuesta que ofrecen en una conversación a través de una red social. La emancipación, el compromiso, la cultura como arma de transformación y, sobre todo, la unión de África y los africanos, son algunos de los pilares del sello. Por eso, la producción musical, no era suficiente.

Asrafo Records ha ido lanzando con el paso del tiempo diferentes iniciativas:

-Arctivisme “es un acontecimiento trimestral e itinerante que tiene por objetivo (re)descubrir las personalidades que desde nuestro punto de vista han marcado positivamente la historia de África y su diáspora”. En sus más de tres años de existencia y dieciocho ediciones, la iniciativa ha recorrido las calles de Lomé, pero también ha superado fronteras para trasladarse a Ouagadougou, Cotonou o París.

-Asrafozine es un magazine gratuito y digital que trata temas próximos a la filosofía del sello, fundamentalmente la combinación de arte, cultura y compromiso.

-Cinéreflex es una especie de cinefórum en el que se pretende reflexionar sobre los problemas contemporáneos de África y del mundo en relación con la historia africana, a través de proyecciones audiovisuales.

-La Feuille & le Papier es una iniciativa que pone en relación el descubrimiento de un libro y de una planta.

En resumen, y según las palabras de los responsables de Asrafo Records, “todos estos conceptos tienen como objetivo principal propiciar o acelerar la llegada de los Estados Unidos de África, mediante la concienciación de las masas africanas sobre el panafricanismo a través de la cultura y la educación”. Y estos mismos responsables hacen recuento de las armas que tienen a su disposición: “El arte oratorio (rap, slam, reggae, cuentos, adivinanzas), la pintura, la danza, los libros y sobre todo las películas documentales sobre la historia del tercer mundo, en general, y de las grandes figuras del mundo negro, en particular”.

Todo este compromiso, todas estas convicciones políticas y sociales se han canalizado a través de la cultura. Por eso, se impone preguntar a los responsables de Asrafo Records sobre el potencial transformador de la cultura y su respuesta es más que clara: “La cultura no necesita visados para violar, para colapsar las fronteras. El arte, la cultura que muchos africanos comparten, pueden ser los cimientos para todas las grandes obras que todavía están por hacer, tanto el plano humano, como político o económico. La cultura es un aspecto esencial de todo pueblo. Por cultura entendemos también educación e instrucción. La ignorancia es una prisión. Mediante el arte que despierta las conciencias, se despierta el pueblo, le acompaña en la lucha cotidiana de supervivencia que se impone en el continente africano. Así es como podemos contribuir con la libertad” (Carlos Bajo Erro- Wiriko: 19/06/2013).

• El Punk en África

El Punk es un movimiento heterogéneo y una ideología cargada con actitudes rebeldes y de protesta. Contracultura que nace en la New York o el Londres de los años 70, desde sus inicios ha venido acunado por la música y la estética ligadas al Dadaísmo y Surrealismo, la búsqueda de libertad individual, al descrédito del sistema económico, religioso o político estatal y el desencanto de la juventud de la clase obrera. A diferencia del Rock, establecido como etiqueta comercial por la industria musical, el Punk reproduce el atroz ambiente de la vida entre el asfalto y la profunda crisis colectiva de la sociedad industrial. De la mano de nuevas propuestas políticas (como el anarquismo), éticas y de consumo (como el vegetarianismo, el veganismo, la autogestión o el impulso del trueque), periodísticas (contra-información y creación de fanzines) y sociales (como el movimiento okupa), el Punk altera el orden preestablecido y genera nuevas estructuras, promoviendo la transformación de las dinámicas construidas en las sociedades industriales y postindustriales.

Sudáfrica, el estado más industrializado del sur del Sáhara, capitanea un cono sur que despunta con un desarrollo económico desigual que genera algunos de los atributos que caracterizaron el movimiento Punk en Europa o Estados Unidos: el descontento social, la masificación urbana y la crisis ideológico-filosófica del sistema capitalista. Con características propias de unas sociedades herederas del lastre neocolonial y con el estigma del Apartheid, la juventud del sur de África convive además con el reciente recuerdo de la violencia de guerras civiles como las de Mozambique o Angola, o tiranías como las de Robert Mugabe en Zimbabue. Todo este contexto ha influido, y sigue influyendo, a que el movimiento Punk cumpla con características particulares en el continente africano.

Fue con la presencia de británicos en el sur del continente -aburridos de la burbuja que les mantenía aislados de África (en mayúsculas)- que la música, la filosofía y la estética Punk empezaron a encender la mecha del movimiento. En Sudáfrica, la creación de grupos Punk mestizos significó encarcelamientos y violencia policial, pero también hibridación cultural y cambios de mentalidad por parte de blancos y negros. El compromiso hacia la ruptura creció ante una avalancha de nuevas protestas, donde la expresión de la ira hacia el *statu quo* se convirtió en una suma de diferentes individualidades sincretizadas en un solo e incendiario movimiento. El Punk en África tiene matices diferentes al del imperial Punk europeo. Mucho más influenciado por el Ska, el Soca o los estilos locales, por el tecno y otras formas de música digital, es una especie de esponja capaz de absorber todo aquello que le rodea, sin perder el matiz de la lucha. Está marcado por la modernidad en la que nace en Europa, pero también por las tradiciones locales y la propia reinterpretación.

tación de dicha modernidad. Está teñido por la globalización, pero también busca lo local como seña identitaria. Sin embargo, el Punk permanece en un lugar semioculto, fuera de las pantallas mediáticas y marginado de la historia musical del continente, como algo ajeno, demasiado híbrido, quizás demasiado poco africano. Inmerso en auto-reflexiones sobre la identidad y contra sí mismo, el Afro-Punk se erige casi como un movimiento panafricanista que a su vez, rehúye reivindicar la africanidad. Un auténtico cóctel revolucionario que sigue en construcción, desafiando las etiquetas y las preconcepciones. El Afro-Punk se considera a día de hoy una lucha continua hacia diferentes frentes.

El documental Punk In África (2012) de los directores Keith Jones y Deon Maas (Durban Poison, 2008) nos presenta la realidad multirracial del movimiento punk de los 70, 80 y 90 a través de la experiencia de tres países africanos: Sudáfrica, Mozambique y Zimbabue. En él, bandas como Wild Youth o National Wake narran las vivencias de un movimiento híbrido que puso los fundamentos para un Punk en África. Para los interesados en el AfroPunk de la Diáspora, no os perdáis el documental de culto AfroPunk: The Documentary (2003) de James Spooner, y su posterior proyecto/hogar virtual AfroPunk que pretende unificar los pilares culturales del estilo (Gemma Solés i Coll-Wiriko: 25/04/2013).

• Mfon Essien, inmortalización de la femineidad

Nigeriana de origen, que vivió desde muy pequeña en Estados Unidos. Estudió literatura y arte en la Universidad de Baltimore y en los años 90 se mudó a Nueva York donde se unió a las filas de los artistas más vanguardistas, momento en el cual su objetivo empezó a enfocarse hacia la fotografía de moda y retrato, principalmente masculino. Lo que para ella antes era poco atractivo para su trabajo, su propio cuerpo, pasó a ser una herramienta de reivindicación de su femineidad y ejemplo para muchas mujeres, por una parte, y una forma de lucha y aceptación de su enfermedad, por la otra.

En el año 1998, con 31 años, fue diagnosticada de cáncer de mama terminal a raíz del cual le realizaron una mastectomía radical. La dureza de sufrir un cáncer terminal tan joven y la idea de vivir los años que le quedaban sin un pecho, suponían una experiencia que la artista sentía que tenía que aceptar para poder continuar. Mfon decidió utilizar su arte para superar su duelo y reivindicar su propio cuerpo.

En la entrevista que le realizó la editora Nicole Moore en el año 2000 Mfon afirmaba: “Me fotografío a mí misma para sanarme inmediatamente y para superar el duelo. Yo estaba como: no tienes pecho y no te vas a hacer una cirugía plástica a corto plazo. Por lo tanto acéptalo y siéntete sexy hoy. ¡Haz esas fotos hoy!”.

Así, se enfrentó a su cámara y optó por reclamar su cuerpo a través de la serie The Amazon’s New Clothes, una serie de autorretratos al desnudo. Ello suponía una especie de terapia: “Fotografiar mi cuerpo me hace sentir mucho más cómoda con mi cuerpo. Ahora tengo más confianza en él.” Su último trabajo reivindica su cuerpo y su femineidad, pero también exalta la belleza y la fuerza de la mujer en general y la identidad de la mujer negra en concreto (Vanessa Anaya-Wiriko: 22/02/2013).

• Contra los estereotipos: lección de humildad

La necesidad y la pobreza venden. Las migraciones y el hambre, también. Esta es la premisa en la que se ha basado la cooperación al desarrollo en África. Con imágenes positivas y datos optimistas es más difícil conseguir financiación, e incluso, permanecer en terreno africano justificadamente. Por ello, la tendencia desde el Norte ha sido abusar de una visión simplista, fomentando la ignorancia de otras realidades que también se producen en el continente. Los discursos “afropesimistas” adoptados por los gobiernos occidentales, han insistido en reprochar a las democracias africanas ser neopatrimonialistas, subrayar la corrupción como una práctica habitual entre sus líderes, insistiendo en la necesidad de cooperar con el Sur para generar recursos que ayuden a poblaciones “desamparadas”, afectadas por las guerras y el hambre, y dando motivos para continuar presentes en el continente bajo una forma más o menos encubierta de neocolonialismo.

Ahora, ante la deriva democrática, la crisis financiera y de valores, y el tremendo descontento social en los países del Norte, algunos africanos han decidido movilizarse. “El cuento de hadas de la modernidad occidental” se desmorona, se invierten los conceptos hacia un “europesimismo” y la creencia de que el campo político no responde a las necesidades de sus ciudadanos, o que el sistema occidental ha fracasado, se extiende como la pólvora. Quizás siguiendo las teorías de Anne-Cécile Robert (L’Afrique au secours de l’Occident, 2004) hayan creído que ya era hora de ayudar a refundar un sistema que nos ha llevado al borde del abismo. O tal vez, viendo que nuestras “democracias” también responden a neopatrimonialismos o que la corrupción salpica a todos nuestros líderes, algunos sudafricanos hayan decidido lanzarse a nuestro auxilio a través de actos caritativos.

Radi-Aid –África For Norway, ha lanzado una grandiosa campaña viral por Internet para la recogida de radiadores para la población noruega. A través de un videoclip satírico, han construido junto a unos cuantos cantantes, una parodia del absurdo de muchas campañas para la asistencia humanitaria, como la que protagonizaron Michael Jackson, Paul Simon o Bruce Springsteen con la canción *We are the world* de la fundación caritativa USA for África.

Algunas zonas de Noruega pueden alcanzar temperaturas inferiores a los -40°C en invierno, así que, ¿qué mejor manera de ayudar a los pobres e indefensos noruegos “muertos de frío” que enviarles radiadores para poder proporcionarles una existencia más cálida? Sarcasmos aparte, la iniciativa, donde participa el Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH) –financiados por el gobierno noruego–, reivindica la necesidad de cambiar los discursos respecto a África, y sobre todo, de reconocer las cosas positivas que suceden en el continente, más allá de las guerras o el hambre, que no representan al global de los africanos. Con la intención de fomentar el conocimiento y el respeto de las diversidades africanas, quieren desmitificar los clichés y los estereotipos adquiridos de ese discurso generado desde el Norte, y ofrecer otros relatos que desbanquen esa “historia única” de la que nos habla Chimamanda Ngozi Adiche. Su trabajo se centra en la “liberación económica, política, social y cultural en el Sur” y ya está dando la vuelta al mundo (su vídeo en YouTube recoge más de 650.000 visitas, y su página de Facebook supera los 7.000 admiradores).

En la web de Radi-Aid podéis encontrar la síntesis de su manifiesto:

- La recaudación de fondos no debe basarse en estereotipos explotadores. La mayoría de nosotros se cansa si lo único que vemos son imágenes tristes de lo que está pasando en el mundo, en vez de cambios reales.
- Queremos una mejor información de lo que está pasando en el mundo, en las escuelas, en la televisión y en los medios de comunicación (...). Necesitamos más información sobre como los países occidentales tienen un impacto negativo en los países “en desarrollo”.
- Medios de comunicación: mostrad respeto. Los medios de comunicación tienen que ser más éticos con sus informes. ¿Imprimirías una foto de un bebé blanco hambriento sin permiso? Las mismas reglas deberían ser aplicadas cuando los periodistas están cubriendo el resto del mundo, como lo hacen cuando se encuentran en su país de origen.
- La ayuda se tiene que basar en las necesidades reales, no en “buenas” intenciones. La ayuda solo es una parte de un cuadro más grande, tenemos que tener en cuenta la cooperación y las inversiones, y cambiar otras estructuras que frenen el desarrollo en los países más pobres. La ayuda no es la única respuesta.

Ya en 2008, la gente de SAIH realizó una campaña en Ghana para recaudar fondos para la necesitada población de la “fría y estéril” Suecia. La iniciativa, Help Sweden, pretendió fomentar tanto una nueva perspectiva de la ayuda como la revisión de las relaciones entre Norte y Sur. A través de la sonrisa, se trató de reconocer el absurdo de la generalización en cuestión de pobreza, y por lo tanto, abrir interrogantes sobre nuestra imagen de África. (Gemma Solés i Coll-Wiriko: 23/11/2012).

Recuperado: <http://www.wiriko.org/category/artivismo/>

OTRAS PÁGINAS SOBRE ARTIVISMO:

- <http://artivismo.es/>
- <https://www.facebook.com/ArtivismoEspana>
- <http://nomadant.wordpress.com/biblioteca/textos/artivismo-protesta-social/>
- <http://blogs.elpais.com/3500-millones/2011/07/artivismo-para-cambiar-el-mundo.html>
- <http://picaparaarriba.org/wordpress/artivismo-arte-para-el-cambio-social/>
- <http://www.fundred.org/>
- <http://www.frente3defevereiro.com.br/>
- <http://projectrowhouses.org/>
- <http://transductores.net/?q=es/content/oda-projesi>
- http://www.helenaproducciones.org/festival_de_performance.php
- <http://beautifultrouble.org/>

Además de estas iniciativas claramente activistas (en cuanto que suponen una transformación en sí mismas) provenientes de África, existen un montón de artistas afrodescendientes que sin ser considerados activistas, sus obras nos conducen a reflexiones críticas que pueden inspirar procesos transformativos, ya que para mí, como dice Mshai Mwangola, “todo arte es activista aunque sea de forma inconsciente”, y todo educador comprometido con sus estudiantes y la sociedad misma también. Según la página web de la Fundación “la Caixa” el término activismo es un neologismo surgido de la fusión de las palabras arte y activismo, y se utiliza para referirse a las obras que participan de ambos intereses. Así pues, se podrían definir como activistas *los proyectos artísticos alternativos con intención socializadora y los espacios críticos que cuestionan distintos aspectos sociales y culturales desde una posición eminentemente artística*.

En un principio, este término solo se utilizó para describir la labor de los clásicos del Net Art, (arte en red) unos net artistas muy concretos -Heath Bunting, Rachel Baker, Alexei Shulgin, Olia Lialina, Vuk Cosic, Pit Schultz, los JODI y Andreas Broeckmann- cuyos intereses coinciden en el ejercicio de mezclar humor, ironía y crítica en la red. De hecho, fue Heath Bunting quien se denominó a sí mismo activista por primera vez en el artículo firmado por James Flint, *Heath Bunting is on a mission*, donde se definió como “activista de la cultura digital”. Pero vivimos una situación en la que existe un descontento general cada vez mayor. Nuestra sociedad se está planteando cuestiones que hasta ahora pasaban desapercibidas. Hablamos de una crítica hacia un sistema democrático poco participativo al que cada vez se le cuestionan más sus valores y características democráticas, y la poca representación de los jefes de estado en relación a las demandas de la ciudadanía. Junto a estas disconformidades también aparece el rechazo al funcionamiento y la actuación del sistema bancario y monetario. Esta serie de factores no son exclusivamente novedosos, pero lo que los hace característicos es que por primera vez se han extendido y han pasado a penetrar en las mentes de un mayor número de ciudadanos. Nos encontramos con una sociedad desencantada pero a su vez muy activa y con una gran voluntad de mejorar la situación. La población se ha percatado de lo poco influyentes que son sus demandas a través de las instituciones. A raíz de esto ha optado por participar mediante vías alternativas para visualizar una serie de conflictos que hasta hace poco eran latentes. Una de estas vías es el arte. El aumento del malestar es lo que explica el auge del uso de arte como modo de reivindicación (NomadAnt Digital, 12/07/2012.). También las sociedades mixtas surgidas como resultado de la inmigración se han visto sumamente beneficiadas por la llegada de gentes de culturas muy distintas. Las ciudades se han vuelto más heterogéneas, la música y el cine se han enriquecido, y la filosofía emplea, agradecida, el potencial que ofrece el pensar en términos de inmigración y a través de metáforas y conceptos relacionados con ella. Entretanto, los inmigrantes también cambian, de manera que su doble relación con el país de acogida y su país de origen produce una estética propia que, a su vez, contribuye también a producir cambios en los países de acogida y en sus expresiones culturales (Bal, Olivares, 2008). De esta forma se han generado procesos de fusión en la ciudadanía que unidos a las reivindicaciones sociales, que también se reflejan en el arte, suponen un auge de los movimientos activistas en general y activistas en particular.

El **activismo** está más presente que nunca en la sociedad, y a su vez los ciudadanos cada vez muestran mayor interés en el arte como protesta y reivindicación. Tal es así que cada vez es mayor el número de proyectos, y vemos como el nombre activismo es más popular y resulta familiar entre el público. (NomadAnt Digital, 12/07/2012.). El activismo es una actitud más allá de toda acción u obra artística. En el caso de los **artistas afrodescendientes** sucede otro tanto, ya que las situaciones de desigualdad en las que, quieran o no, se ven envueltos y sus reivindicaciones como artistas, estarán siempre relacionadas. ¿Qué estéticas y que procesos performativos están elaborando los **ARTIVISTAS AFRODESCENDIENTES**?

Black Arts inspiró a mucha gente negra durante los años 60. Sin él, no existiría un movimiento multiculturalista. Los latinos y los asiáticos norteamericanos, empezaron a indagar en sus propias raíces gracias al ejemplo de los negros, quienes demostraron que la manera de lograr algo totalmente genuino consistía, no en asimilarse a la corriente dominante, sino en sumergirse en la propia cultura, en la propia historia y en la propia tradición.

(Reed I., para Sentís, 1998: p. 87).

Estos artistas nos ofrecen vías de transformación al reflexionar sobre: la propia negritud, las diferencias sociales, el choque de culturas, la brecha Norte-Sur, la inmigración y la emigración, la condición de minoría, las relaciones entre minorías, las expresiones africanas, la revisión de la historia y las culturas occidentales, el concepto de belleza o la creación de nuevos paradigmas estéticos, además de otros muchos temas que les afectan como a cualquier otro colectivo artístico. A continuación presento algunos de estos artistas en relación a las temáticas que tratan.

• **La propia negritud y las expresiones culturales africanas (Fig. 28, 29, 30):** Hank Willis Thomas, Kudzanai Chiurai, Larry Achiampong, Simone Leight, David Hammons y otros muchos artistas, reflexionan sobre la historia del pueblo negro, la influencia de la cultura africana, los conceptos de diáspora y afrodescendencia o la propia condición étnica negra. Para ello hacen referencia a los diferentes movimientos sociales que la lucha por los Derechos Civiles han inspirado, así como a sus líderes más relevantes.



Fig. 28: CHIURAI K., 2009.
The Minister of Education.

Recuperado:
<http://www.goodman-gallery.com/artists/kudzanaichiurai>

Fig. 29: LEIGHT S., 2014. *Premye.*

Recuperado:
<http://www.simoneleigh.com/>

Fig. 30: ACHIAMPONG L., 2013, 2014.
Glyth.

Recuperado:
<http://www.larryachiampong.co.uk/>

• **La revisión de la historia y la cultura occidentales (Fig. 31, 32, 33):** María Magdalena Campos Pons, Mary Sibande, Kara Walker, Godfried Donkor, Armando Mariño y otros muchos artistas, nos hablan en sus obras de los acontecimientos históricos que han afectado a la comunidad negra, desencadenados por los proyectos imperialistas occidentales, cómo aún hoy se dejan sentir las consecuencias de la esclavitud y el colonialismo y cómo la Historia occidental si no ha negado los hechos ha presentado una versión edulcorada de los acontecimientos, por ello, todos estos artistas dedican sus obras a contar su propio relato.

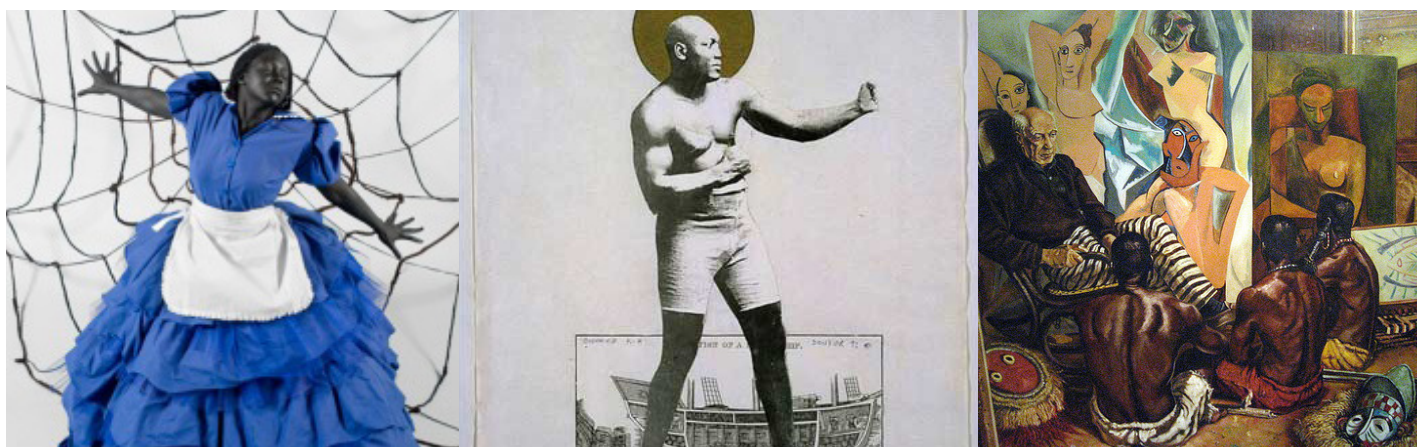


Fig. 31: SIBANDE M., 2009.
Caught in the Rapture.

Recuperado:
<http://www.gallerymomo.com/artists/mary-sibande/images/index/>

Fig. 32: GODFRIED D., 1992.

From Slave to Champ I.

Recuperado:
<http://www.afronova.com/godfried-donkor.html>

Fig. 33: MARIÑO A., 1998.
El arte moderno explicado a otros.

Recuperado:
<http://armandomarino.com/>

• **Las diferencias sociales (Fig. 34, 35, 36):** Lauren Kelley, Mickalene Thomas, Muholi Zanele, Patrick Wokmeni, Paul Mpagi Sepuya y otros muchos artistas, tratan de reflejar a partir de sus obras cómo afectan los conflictos sociales a la cuestión negra, cómo sigue existiendo una fuerte desigualdad de oportunidades y cómo estas afectan desde el desarrollo económico de la comunidad a la imagen de las personas negras en televisión o hacia sí mismas. Denuncian las injusticias y proponen los medios para terminar con la desigualdad, pasando por cuestiones de género o las reivindicaciones del colectivo gay o transexual.



Fig. 34: THOMAS M., 2008.

FBI/Serial Portraits.

Recuperado:

<http://mickalenethomas.com/>

Fig. 35: ZANELE M., 2009.

Miss Lesbian I.

Recuperado:

<http://www.stevenson.info/artists/muholi.html>

Fig. 36: MPAGI SEPUYA P., 2005.

Self-portrait with John.

Recuperado:

<http://www.paulsepuya.com/>

• **El choque de culturas y la brecha Norte-Sur (Fig. 37, 38, 39):** Meschac Gaba, Barthélemy Toguo, Fatimah Tuggar, George Osodi, Tracey Rose y otros muchos artistas, trabajan sobre las cuestiones del presente relacionadas con las desigualdades económicas y políticas que determinan que África, y por extensión los afrodescendientes, sean vistos como un lugar de pobreza, y analizan en profundidad las cuestiones que determinan que así sea.



Fig. 37: TOGUO B., 2005-2008.

Afrika Oil.

Recuperado:

<http://www.barthelemytoguo.com/>

Fig. 38: TUGGAR F., 2000.

Fusion Cuisine.

Recuperado:

<http://goo.gl/7ROuAK>

Fig. 39: OSODI G., 2009.

Money series no. 1.

Recuperado:

<http://georgeosodi.photoshelter.com/>

• **La inmigración y la emigración (Fig. 40, 41, 42):** Mohamed Bourouissa, Nwangihutter, Xaviera Simmons, Bright Ugochukwu Eke, El Hadji Mansour Ciss, y otros muchos artistas manifiestan su preocupación por los procesos de exclusión y subdesarrollo que produce el hecho de emigrar, y los encuentros, desencuentros, mestizajes, adaptaciones y transformaciones de los inmigrantes, sus descendientes y la propia sociedad de acogida. No solo denuncian, sino que también narran y dan voz a aquellos que habitualmente no la poseen desde los medios de comunicación de masas.



Fig. 40: NWANGIHUTTER I., 2001.
Static Drift.

Recuperado: <http://www.mwangi-hutter.de/art/home.html>

Fig. 41: EL HADJI MANSOUR C., 2008.
Self-imposed Immigration.

Recuperado: <http://www.ifa.de/en/visual-arts/ifa-galleries/past-exhibitions/earlier-exhibitions/dakart/el-hadji-mansour-kanakassy-ciss.html>

Fig. 42: UGOCHUKWU EKE B., 2008.
Bottled Life.

Recuperado: <http://u-bright.blogspot.com.es/>

• **La condición de minoría y las relaciones entre minorías (Fig. 43, 44, 45):** Akosua Adoma Obusu, Nabil Boutros, Albert Chong, Pope L. William, Daniel Amazu Waser, y muchos otros artistas, estudian en este caso las relaciones de fuerza inherentes a la propia condición de minoría, qué tipo de circunstancias vivenciales se derivan de este hecho, y cómo se produce el intercambio con otras minorías o comunidades étnicas y qué tipo de estéticas se derivan de la fusión.



Fig. 43: CHONG A., 1991.
Autoportraits.

Recuperado: <http://www.albertchong.com/>
Fig. 44: AMAZU WASER D., 2010.

Planet of the Rock I.

Recuperado: <https://www.tumblr.com/search/daniel%20amazu%20wasser>

Fig. 45: L. WILLIAM P., 2004.

Black people are the window and the breaking of the window.

Recuperado: <http://www.miandn.com/artists/william-popel/works/1/>

• **La creación de nuevos paradigmas estéticos (Fig. 46, 47, 48):** Jeff Sonhouse, Kerry James Marshall, Lara Baladi, Lawrence Lemao-ma, Robert Pruitt y otros muchos artistas, buscan una línea estética, que haciendo referencia a su identidad y claramente influenciada por una sensibilidad africana, introduzca nuevas pautas de representación y origine estéticas novedosas que tampoco les encasillen en un “arte negro” al que se le pueda asociar determinados estereotipos o parámetros estilísticos.

Por último, hay que decir, que aunque todos estos artistas barajen una u otra temática en sus obras, es habitual que varias de ellas estén presentes en su carrera artística y también en una misma obra.

La cultura es una cuestión de poder. La dominación cultural a menudo se basa en una exclusión de grupos subordinados que alimenta la distinción entre «nosotros» y «ellos». El museo es responsable de responder ante tales expresiones hegemónicas identificando y reconociendo a los grupos infrarepresentados, e incluyendo a dichos grupos tanto en las reflexiones históricas como en las ilustraciones de los movimientos contemporáneos. Proporcionar un contexto a los grupos ocultos les permite acceder a su propia identidad social y reclamar su voz política”.

(Runesson K., IE-Med, 2008: p. 392).



Fig. 46: MESCHAC G. , 2013.
Museum of Contemporary African Art.
Recuperado: <http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/meschac-gaba-museum-contemporary-african-art>

Fig. 47: BALADI L., 2007.

Justice for the Mother.

Recuperado: http://www.ivde.net/artists/lara_baladi#/0

Fig. 48: PRUITT R., 2011.

Enlightenment.

Recuperado:
<http://www.robert-pruitt.com/>

Lo mismo sucede desde las aulas además de los museos, como docentes tomamos decisiones políticas a diario, la neutralidad y objetividad no existen, porque el no posicionarse es un posicionamiento en sí mismo. Cuando decidimos no intervenir sobre los contenidos de nuestras clases, no empoderar a nuestro alumnado, no fomentar la diversidad y valorarla, no introducir contenidos sobre referentes de la cultura afrodescendiente u otras comunidades étnicas, de alguna manera, “nos alineamos con el opresor y restamos valor a los intereses y necesidades de los oprimidos” (Freire, 2007). “Esta apreciación de que tanto la pedagogía cultural como la enseñanza no tienen nada de neutrales y no son actividades **ideológicamente inocentes**, es fundamental para una forma de multiculturalismo basada en la teoría crítica” (Kincheloe y Steimberg, 1999). Debemos aprender a ver a los estudiantes y a nosotros mismos no como académicos sino como agitadores e iniciadores de movimientos sociales. Las pedagogías que intentan comprender el mundo sin intentar al mismo tiempo cambiarlo se enfrentan a un vacío moral. El posicionamiento implica la siguiente idea: dado que nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos está socialmente construido, debemos dedicar una especial atención a las distintas formas en que individuos de diversos orígenes sociales elaboran el conocimiento y asignan significados, así como a la identificación y abandono de la práctica del racismo blanco, contribuyendo a desarrollar también una **identidad blanca crítica y progresiva** (Kincheloe y Steimberg).

Los que piensan en términos no vocacionales suelen preguntarse: ¿en este momento, que sería lo mejor para mi carrera? Ciertamente no era lo mejor para la mía empezar a pensar en términos feministas y políticos. Mis profesores, en todo caso, no estaban interesados en verme tomar ese camino. Pero yo sentía esa llamada. Más que una carrera quería justicia y libertad para todos. A menudo digo a la gente que si no hubiese estado comprometida con algún tipo de lucha por la justicia, nunca habría salido del sector pobre del que provengo, con el agravante de ser mujer y negra. Si hubiese aceptado el lugar que me atribuye la cultura en la que vivo, estaría ahora en el servicio doméstico o cobrando el paro. Rechazar estas identidades impuestas suponía luchar. Una vez en la lucha, te das cuenta de cuánta gente se queda atrás, cuánta gente se hunde. Así que tu compromiso con la transformación del mundo se va haciendo más profundo, seguramente para no convertirte en una superviviente aislada.

(hooks B., para SENTÍS, 1998: p. 196).

Si tenemos motivación, si realmente queremos cambiar las cosas y somos conscientes de la necesidad de un cambio inminente, en prácticamente todos los sectores de esta sociedad en la que vivimos, podemos comenzar por resistir desde nuestro nicho profesional, y la educación (más aún la Educación Artística o la Etnoeducación Artística), es uno de esos sectores que más necesitan de ese cambio. **Gene Sharp** (Fintoff, 2012), (filósofo, político, profesor y escritor estadounidense conocido por su extensa obra en defensa de la no violencia como lucha contra el poder) nos sugiere un montón de **acciones no violentas** (198) que podemos utilizar como estrategias de transformación social y educativa, y a las que seguramente podamos añadir más de nuestra propia cosecha, porque como intelectuales o artistas (o ambos a la vez), tenemos un compromiso crítico con la sociedad, a continuación añadimos estas acciones, susceptibles de convertirse en tácticas educativas.

ACCIONES NO VIOLENTAS DE GENE SHARP:

DECLARACIONES FORMALES

- 1. INTERVENCIONES PÚBLICAS
- 2. CARTAS DE OPOSICIÓN O APOYO
- 3. DECLARACIONES DE ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES
- 4. DECLARACIONES PÚBLICAS FIRMADAS
- 5. DECLARACIONES DE ACUSACIÓN E INTENCIÓN
- 6. GRUPO O MASA-PETICIONES

LA COMUNICACIÓN CON UN PÚBLICO MÁS AMPLIO

- 7. ESLÓGANES, CARICATURAS Y SÍMBOLOS
- 8. PANCARTAS, CARTELES Y COMUNICACIONES DIFUNDIDAS
- 9. FOLLETOS, PANFLETOS Y LIBROS
- 10. PERIÓDICOS Y REVISTAS
- 11. GRABACIONES, RADIO Y TELEVISIÓN
- 12. LETRAS EN EL CIELO Y EARTHWRITING

REPRESENTACIONES DE GRUPO

- 13. DIPUTACIONES
- 14. PREMIOS MOCK
- 15. PRESIÓN DE GRUPO
- 16. PIQUETES
- 17. SIMULACROS DE ELECCIONES

LOS ACTOS PÚBLICOS SIMBÓLICOS

- 18. MUESTRA DE BANDERAS Y COLORES SIMBÓLICOS
- 19. EL USO DE LOS SÍMBOLOS
- 20. ORACIÓN Y ADORACIÓN
- 21. LA ENTREGA DE LOS OBJETOS SIMBÓLICOS
- 22. DISROBINGS PROTESTA
- 23. LA DESTRUCCIÓN DE LA PROPIEDAD
- 24. LUCES SIMBÓLICAS
- 25. MUESTRA DE RETRATOS
- 26. PINTURA COMO PROTESTA
- 27. NUEVOS SIGNOS Y NOMBRES
- 28. SONIDOS SIMBÓLICOS
- 29. RECLAMOS SIMBÓLICOS
- 30. GESTOS GROSEROS

LAS PRESIONES SOBRE LOS INDIVIDUOS

- 31. FUNCIONARIOS “HAUNTING”
- 32. FUNCIONARIOS “TAUNTING”
- 33. FRATERNIZACIÓN
- 34. VIGILIAS

TEATRO Y MÚSICA

- 35. SKETCHES HUMORÍSTICOS Y BROMAS
- 36. EJECUCIÓN DE OBRAS DE TEATRO Y MÚSICA
- 37. CANTO

PROCESIONES

- 38. MARCHAS
- 39. PARADES
- 40. PROCESIONES RELIGIOSAS
- 41. PEREGRINACIONES
- 42. CARAVANAS

HONRAR A LOS MUERTOS

- 43. DUELO POLÍTICO
- 44. FUNERALES MOCK
- 45. FUNERALES DEMOSTRATIVOS
- 46. HOMENAJE A LAS SEPULTURAS

ASAMBLEAS PÚBLICAS

- 47. ASAMBLEAS DE PROTESTA O APOYO
- 48. REUNIONES DE PROTESTA
- 49. REUNIONES DE PROTESTA ENCUBIERTOS
- 50. TEACH-INS

DESISTIMIENTO Y RENUNCIA

- 51. PAROS
- 52. SILENCIO
- 53. RENUNCIANDO HONORES
- 54. DAR LA VUELTA

LOS MÉTODOS DE NO-COOPERACION SOCIAL

- 55. BOICOT SOCIAL
- 56. BOICOT SOCIALES SELECTIVE
- 57. NO ACCIÓN LYSISTRATIC
- 58. EXCOMUNIÓN
- 59. PROHIBIR
- 60. SUSPENSIÓN DE ACTIVIDADES SOCIALES Y DEPORTIVAS
- 61. BOICOT DE LOS ASUNTOS SOCIALES
- 62. HUELGA ESTUDIANTIL
- 63. DESOBEDIENCIA SOCIAL
- 64. LA RETIRADA DE LAS INSTITUCIONES SOCIALES
- 65. SE QUEDAN EN CASA
- 66. NO COOPERACIÓN PERSONAL TOTAL
- 67. “FLIGHT” DE LOS TRABAJADORES

- 68. SANTUARIO
- 69. DESAPARICIÓN COLECTIVA
- 70. EMIGRACIÓN EN PROTESTA (HÉGIRA)

LOS MÉTODOS DE NO COOPERACIÓN ECONÓMICA:

- 71. BOICOT DE LOS CONSUMIDORES
- 72. NO CONSUMIR PRODUCTOS BOICOTEADOS
- 73. POLÍTICA DE AUSTERIDAD
- 74. ALQUILER RETENCIÓN
- 75. LA NEGATIVA A ALQUILAR
- 76. BOICOT DE LOS CONSUMIDORES NACIONALES
- 77. BOICOT DE LOS CONSUMIDORES INTERNACIONALES
- 78. BOICOT POR ACCIDENTES DEL TRABAJO
- 79. BOICOT PRODUCTORES
- 80. PROVEEDORES Y MANIPULADORES (BOICOT)
- 81. BOICOT COMERCIANTES
- 82. NEGARSE A ALQUILAR O VENDER LA PROPIEDAD
- 83. CIERRE PATRONAL
- 84. LA DENEGACIÓN DE ASISTENCIA INDUSTRIAL
- 85. “HUELGA GENERAL” MERCHANTS
- 86. LA RETIRADA DE LOS DEPÓSITOS BANCARIOS
- 87. LA NEGATIVA A PAGAR LAS TASAS, CUOTAS, Y LAS EVALUACIONES
- 88. LA NEGATIVA A PAGAR DEUDAS O INTERESES
- 89. RECORTE DE FONDOS Y CRÉDITO
- 90. LA NEGATIVA DE RENTAS
- 91. LA NEGATIVA DEL DINERO DE UN GOBIERNO
- 92. EMBARGO DOMÉSTICO
- 93. LISTAS NEGRAS DE LOS COMERCIANTES
- 94. EMBARGO VENDEDORES INTERNACIONALES
- 95. EMBARGO DE LOS COMPRADORES INTERNACIONALES
- 96. EMBARGO COMERCIAL INTERNACIONAL
- 97. HUELGA DE PROTESTA
- 98. PARO-QUICKIE
- 99. HUELGA CAMPESINA
- 100. HUELGA DE TRABAJADORES DEL CAMPO
- 101. RECHAZO DEL TRABAJO
- 102. HUELGA DE PRESOS
- 103. HUELGA CRAFT
- 104. HUELGA PROFESIONAL
- 105. HUELGA ESTABLECIMIENTO
- 106. HUELGA DE LA INDUSTRIA
- 107. HUELGA SIMPÁTICA
- 108. HUELGA DETALLADA
- 109. HUELGA DE PARACHOQUES
- 110. HUELGA DESACELERACIÓN
- 111. HUELGA DE TRABAJO A REGLAMENTO
- 112. INFORMES “ENFERMO” (SICK-IN)
- 113. HUELGA POR RENUNCIA
- 114. HUELGA LIMITED

- 115. HUELGA SELECTIVA
- 116. HUELGA GENERALIZADA
- 117. HUELGA GENERAL
- 118. HARTAL
- 119. APAGADO ECONÓMICO

LOS MÉTODOS DE NO COOPERACIÓN POLÍTICA

- 120. SUSPENSIÓN O RETIRADA DE LA LEALTAD
- 121. LA DENEGACIÓN DE LA AYUDA PÚBLICA
- 122. LITERATURA Y DISCURSOS ABOGANDO RESISTENCIA
- 123. BOICOT DE LOS CUERPOS LEGISLATIVOS
- 124. BOICOT DE LAS ELECCIONES
- 125. BOICOT DE EMPLEO Y PUESTOS DE GOBIERNO
- 126. BOICOT DE LOS DPTOS. DE GOBIERNO, AGENCIAS Y OTROS ORGANISMOS
- 127. LA RETIRADA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL GOBIERNO
- 128. BOICOT DE LAS ORGANIZACIONES APOYADAS POR EL GOBIERNO
- 129. DENEGACIÓN DE LA ASISTENCIA A LOS AGENTES ENCARGADOS DE HACER CUMPLIR
- 130. QUITAR LOS PROPIOS LETREROS Y SEÑALES
- 131. LA NEGATIVA A ACEPTAR FUNCIONARIOS DESIGNADOS
- 132. LA NEGATIVA A DISOLVER LAS INSTITUCIONES EXISTENTES
- 133. CUMPLIMIENTO REACIO Y LENTO
- 134. NO OBEDIENCIA EN AUSENCIA DE SUPERVISIÓN DIRECTA
- 135. NO OBEDIENCIA POPULAR
- 136. DESOBEDIENCIA DISFRAZADA
- 137. LA NEGATIVA DE UN CONJUNTO O UNA REUNIÓN PARA DISPERSAR
- 138. SITDOWN
- 139. NO COOPERACIÓN CON EL RECLUTAMIENTO Y LA DEPORTACIÓN
- 140. ESCONDER, ESCAPE Y LA FALSA IDENTIDAD
- 141. DESOBEDIENCIA CIVIL A LEYES “ILEGÍTIMAS”
- 142. RECHAZO SELECTIVO DE LA AYUDA POR LOS AYUDANTES DEL GOBIERNO
- 143. EL BLOQUEO DE LAS LÍNEAS DE MANDO Y DE INFORMACIÓN
- 144. STALLING Y OBSTRUCCIÓN
- 145. NO COOPERACIÓN ADMINISTRATIVA GENERAL
- 146. NO COOPERACIÓN JUDICIAL
- 147. INEFICIENCIA DELIBERADA Y NO COOPERACIÓN SELECTIVA POR PARTE DE AGENTES ENCARGADOS DE HACER CUMPLIR
- 148. MOTÍN
- 149. EVASIONES CUASI-LEGALES Y DEMORAS
- 150. NO COOPERACIÓN DE LAS UNIDADES GUBERNAMENTALES CONSTITUYENTES
- 151. LOS CAMBIOS EN LAS REPRESENTACIONES DIPLOMÁTICAS
- 152. DEMORA Y CANCELACIÓN DE EVENTOS DIPLOMÁTICOS Y DE OTRO TIPO

- 153. RETENER EL RECONOCIMIENTO DIPLOMÁTICO
- 154. RUPTURA DE RELACIONES DIPLOMÁTICAS
- 155. SEPARACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES
- 156. DENEGACIÓN DE MEMBRESÍAS EN ORGANISMOS INTERNACIONALES
- 157. LA EXPULSIÓN DE LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

LOS MÉTODOS DE INTERVENCIÓN NO VIOLENTA

- 158. AUTO-EXPOSICIÓN A LOS ELEMENTOS
- 159. EL AYUNO
 - A) AYUNO DE PRESIÓN MORAL
 - B) HUELGA DE HAMBRE
 - C) SATYAGRAHA RÁPIDA
- 160. PRUEBA INVERSA
- 161. ACOSO VIOLENTO
- 162. SIT-IN
- 163. SUPLENTE
- 164. RIDE-IN
- 165. WADE-IN
- 166. MILL-IN
- 167. OREN-IN
- 168. ATAQUES NO VIOLENTOS
- 169. VIOLENTA ATAQUES AÉREOS
- 170. INVASIÓN VIOLENTA
- 171. INTERJECCIÓN NO VIOLENTA
- 172. OBSTRUCCIÓN VIOLENTA

- 173. OCUPACIÓN NO VIOLENTA
- 174. EL ESTABLECIMIENTO DE NUEVOS PATRONES SOCIALES
- 175. LA SOBRECARGA DE LAS INSTALACIONES
- 176. STALL-IN
- 177. HABLA-IN
- 178. TEATRO DE GUERRILLA
- 179. INSTITUCIONES SOCIALES ALTERNATIVAS
- 180. SISTEMA DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVA
- 181. HUELGA INVERSA
- 182. SE QUEDAN EN PARO
- 183. EXPROPIACIÓN DE TIERRAS NO VIOLENTA
- 184. DESAFÍO A LOS BLOQUEOS
- 185. FALSIFICACIÓN POR MOTIVOS POLÍTICOS
- 186. COMPRA PRECLUSIVA
- 187. INCAUTACIÓN DE BIENES
- 188. DUMPING
- 189. CLIENTELA SELECTIVA
- 190. MERCADOS ALTERNATIVOS
- 191. SISTEMAS DE TRANSPORTE ALTERNATIVOS
- 192. INSTITUCIONES ECONÓMICAS ALTERNATIVAS
- 193. LA SOBRECARGA DE LOS SISTEMAS ADMINISTRATIVOS
- 194. LA REVELACIÓN DE LAS IDENTIDADES DE LOS AGENTES SE-
CRETOS
- 195. BUSCAR EL ENCARCELAMIENTO
- 196. DESOBEDIENCIA CIVIL A LEYES “NEUTRALES”
- 197. WORK-ON SIN LA COLABORACIÓN
- 198. SOBERANÍA DUAL Y GOBIERNO PARALELO

Nada en la vida de un intelectual tendría que separarlo de la gente que no lo es.

(hooks B., para Sentís, 1998: p. 193).

2.2.4.4 EDU CONTEMPORÁNEA Y ARTIVISMO AFRO

Definiciones, prácticas y programas asociados con el pluralismo y la educación multicultural han sido descritos desde diversos puntos de vista como confusos, contradictorios, incoherentes y embrollados (Grant y Sleeter, 1986, Chalmers, 2003). A menos que a los profesores de arte -a decir verdad, todos los profesores- se les dote de una formación específica para explicar el arte (u otros contenidos) de forma **transcultural** en una sociedad multicultural, muchos, tal vez, no estén preparados para abarcar y aplicar un currículo que respete el pluralismo. Hemos detectado en temas anteriores como esta educación multicultural (que no llega a ser transcultural y ni siquiera intercultural) se promueve con cierta ambigüedad, a través de festividades como el día de la paz u otros acontecimientos relacionados con el folklore o la reproducción insatisfactoria de obras de arte de diversas culturas con materiales escolares y resultados muy pobres. Es imprescindible, además de formar a los profesores y educadores, hacerlo desde un enfoque social a la par que artístico. Ya que cómo hemos visto a lo largo de todos los apartados del Marco teórico, tanto las circunstancias vitales de los afrodescendientes u otros descendientes de distinto origen, como la producción artística de los activistas, son cuestiones inseparables de los conflictos e injusticias sociales.

Debemos promover la **comprensión transcultural** gracias a la identificación de semejanzas (especialmente en los roles y funciones del arte) dentro y entre diversos grupos culturales. El estudio sociocultural del arte no debe centrarse exclusivamente en las diferencias, ha de considerar también lo que une a la humanidad, los aspectos comunes de la experiencia y la visión (Chalmers, 2003). Pero tampoco debe dejar de mostrar las diferencias como un elemento enriquecedor, creativo y positivo; estudiar cómo podemos definir el arte de manera que se pongan de manifiesto todas sus extensas aplicaciones, qué es arte en otras culturas, para qué se utiliza el arte, qué es lo que constituye “buen arte” en diferentes contextos culturales, quién decide estas cosas, a partir de qué normas y por qué razones. Todas estas cuestiones, además de los referentes y obras pertenecientes a las diferentes comunidades étnicas, deben aparecer en los contenidos de nuestras clases (lo mismo con el paralelismo correspondiente a otras asignaturas, aunque la interdisciplinariedad es un recurso aún por explotar). Como fuerza poderosa, la diferencia no solo tiene que ser tolerada, sino también cultivada por ser la chispa que enciende la creatividad humana (Kincheloe y Steimberg, 1999).

Los principales objetivos de la Educación Artística en una sociedad multicultural deberían ser: fomentar una comprensión del arte desde las perspectivas de diversas culturas, realzar la comprensión de otras culturas, demostrarles a los estudiantes que el arte constituye una parte importante del conjunto de las actividades humanas, y promover el cambio social.

(Chalmers F. G., 2003: p. p. 38-39).

Un currículo que ignora las experiencias, culturas e historias de otros grupos étnicos, raciales, culturales y religiosos tiene consecuencias negativas tanto para la corriente mayoritaria como para los estudiantes de las minorías culturales y étnicas. Un currículo centrado en la corriente mayoritaria tiene consecuencias negativas para los estudiantes pertenecientes a esa misma corriente, porque refuerza su falso sentido de superioridad, les ofrece una idea engañosa de su relación con otros grupos raciales y étnicos, les quita la oportunidad de beneficiarse del conocimiento, las perspectivas y los marcos de referencia que pueden obtenerse a partir del estudio y la experiencia de otros grupos y culturas. Cuando los individuos se encuentran distanciados de su propia cultura, a menudo, son capaces de comprenderla de una forma más plena, de ver en qué sentido es única y diferente de otras culturas, y de comprender mejor cómo se relaciona e interactúa con otras, (Kincheloe y Steimberg, 1999).

Algunos supuestos falsos acerca del arte ligados a la cultura:

- El mejor arte del mundo ha sido realizado por los europeos.
- Las pinturas al óleo, la escultura (en mármol o bronce), y la arquitectura monumental son las formas artísticas por excelencia.
- Existe una distinción jerárquica significativa entre arte y artesanía.
- El mejor arte ha sido obra de varones blancos.
- El mejor arte ha sido creado por genios individuales.
- Los juicios críticos acerca del arte deben basarse en los siguientes aspectos: disposición de líneas, colores, formas y texturas; realismo y proporción; uso de materiales; y expresividad (de acuerdo con las ideas preconcebidas de “corrección o exactitud” definidas por los expertos).
- El arte por excelencia exige una respuesta estética individual; el significado sociocultural es secundario.

(Chalmers F. G., 2003: p. 48).

Así mismo, por contrapartida, existen diferentes tendencias dentro de la **educación multicultural**, que desarrollan diferentes estrategias para fomentar la enseñanza aún llamada multicultural. En mi opinión, lo interesante sería tratar todo estos contenidos, pero desde una perspectiva transcultural, es decir, que represente a todas las culturas, establezca relaciones y visibilice mestizajes e hibridaciones entre ellas:

- Enseñar diferentes contenidos a alumnos no pertenecientes a la cultura dominante.
- Énfasis en las relaciones humanas, como la cooperación y el aprecio mutuo.
- Énfasis en los estudios de las relaciones individuo-grupo en diferentes culturas.
- Énfasis en la promoción del pluralismo y la diversidad culturales y de la equidad social.
- Énfasis en la reconstrucción social y la acción social.

(Cembalest, 1991; Chalmers F. G, 2003: p. p. 42-43).

Como bell, desde este estudio, siempre pensamos en la pedagogía, en cómo educar para **la práctica de la libertad** (bell hooks, 1994). El ejercicio de la libertad es una pequeña parte del trabajo que continúa a lo largo del tiempo y no un enorme salto sin obstáculos en momentos decisivos (Iris Murdoch en Fintoff, 2012). Las victorias obtenidas en una fase determinada de la lucha no permanecen para siempre. Tenemos que considerar cada victoria como un nuevo terreno para la lucha (Angela Davis; Sentís, 1998), pese a la dificultad y al esfuerzo que supone asumir un posicionamiento radical como profesionales informados y dispuestos a transformar la realidad de nuestras aulas a partir de los acontecimientos externos. No es una tarea fácil, pero si una tarea posible. A lo largo de esta investigación hemos ido descubriendo contenidos importantes para etnoeducar, también las herramientas y estrategias necesarias para hacerlo, y sino siempre podemos autoformarnos y seguir descubriendo, si queda algún camino por recorrer es el de la propia acción, después de todo, estamos listos para promover transformaciones, demos un primer paso, “los estilos de interacción son contagiosos” (Johnstone; Fintoff, 2008).

Desde el primer día de clase de Física en el colegio crecemos con la idea de que para mover un objeto enorme se precisa una fuerza también enorme. Y es cierto, pero recientes estudios físicos demuestran que esta fuerza puede ser consecuencia de un número de movimientos más pequeños. La Teoría del Caos muestra que las circunstancias aparentemente insignificantes pueden tener un efecto global e incluso universal. Según la teoría, cuando una mariposa bate las alas en un hemisferio, en el otro se origina un tornado.

(Fintoff P., 2012: p. 71).

Para completar este punto, añadido aquí algunas de las principales conclusiones extraídas del tema anterior para tomarlas como base transformativa de nuestras futuras prácticas activistas en torno a la **educación activista afro**:

- Valorar las capacidades personales de cada ser humano de forma independiente, y juzgarla en función de sus propios estándares. La educación tiende a estandarizar a las personas a pesar de que somos social y culturalmente diferentes. Aunque también tengamos cosas en común, todos podemos aprender de todos en experiencias que nos integran. El aprendizaje surge verdaderamente en comunidad (personas-familias-comunidades), desde un acercamiento intergeneracional aprendemos a valorar al ser humano.
- La creatividad es una característica humana que hay que desarrolla en el aula, nos ha permitido sobrevivir, evolucionar y crecer. Para aprender es necesario descubrir, hacer, hablar, jugar, y hacerlo de forma creativa. La rebeldía surge de la necesidad de

transformar la realidad. El niño desde el inicio de su aprendizaje es un investigador, hay que tener cuidado a la hora de castigar la espontaneidad. Esta educación de imposición nos hace perder la conexión con nosotros mismos y nuestra respuesta espontánea, vital, hacia el aprendizaje.

- Inclusión del pequeño relato en las programaciones educativas y culturales, (que es plural, local, minoritario, no occidental, femenino, no elitista, democrático, popular...). Deconstrucción y ruptura de los estereotipos visuales. (Violencia visual, asesinato visual, atentado visual, terrorismo visual, pornografía visual). Creación de un conocimiento visual emancipado, desarrollo de una hermenéutica de la sospecha. Importancia de las micronarrativas visuales en el currículo para combatir las macronarrativas, entre las cuales se incluye el arte emergente y las aportaciones de la Educación Artística Contemporánea o los Estudios Fílmicos, como contenidos habituales de la Educación Artística.
- Análisis vínculo poder-saber (Foucault), la importancia de la información y la formación para el ascenso social; diferencia entre conocimiento marginado-conocimiento legitimado; cuestionamiento del lenguaje que crea los significados y valores derivados del poder.
- Búsqueda de la doble o múltiple codificación, el poder de la mezcla, incorporación de significados alternativos, eclecticismo curricular, análisis de la direccionalidad, búsqueda de la múltiple codificación (Ellsworth, 2005). Al ser infinitas las identidades, la bipolaridad no tiene sentido, conceptos tales como negro-blanco, heterosexual-homosexual, están algo obsoletos, no abogan por un crisol de culturas, donde la diferencia sea respetada, y el control hegemónico de la producción cultural es cuestionado.
- Conectar los contenidos del currículo con los procesos de creación de la identidad. La revisión de la memoria histórica y el reconocimiento de referentes, la revisión del lenguaje y los estereotipos visuales del colectivo, la visibilización de la desigualdad y la necesidad de estrategias afirmativas o la alineación con otros colectivos oprimidos, son sólo algunas de las características que estos grupos comparten en sus reivindicaciones sociales.
- El reconocimiento por parte de los docentes de la cultura visual de aquellos con los que va a tener lugar la acción educativa, el contacto educativo con la realidad exterior a los contextos educativos. El diseño curricular debe conectarse con la realidad de la comunidad concreta donde el proceso educativo tiene lugar, que pocas veces es homogénea, por lo que debe construirse bajo el concepto de diversidad cultural. Todos los alumnos deben tener las mismas oportunidades, a pesar de su sexo, su clase, su raza y/o sus capacidades.
- La necesidad de combatir las prácticas antidialógicas (conquista, división, manipulación, invasión cultural) en educación, y la Dialogicidad (colaboración, unión, organización, síntesis cultural) como esencia de la educación para la práctica de la libertad (Freire, 2007). No sólo hay que parecer democráticos en el aula, sino que hay que serlo, entender la dimensión política del acto pedagógico y darle la vuelta a las dinámicas de poder, (Acaso, 2013). Es necesario cambiar los formatos, cambiar la arquitectura del proceso educativo (Piscitelli; Acaso 2013).
- Reconocer que la Educación Artística es necesaria para todos los estudiantes, entender el análisis y la producción de productos y experiencias artísticas como actividades relacionadas con la producción de conocimiento crítico (Acaso, 2009). El currículo como superficie, mestiza (Acaso), animada, cambiante, donde el contenido se está rehaciendo continuamente. La educación como acto performativo y el educador como productor cultural. Una educación horizontal, rizomática, que abraza lo inesperado (Acaso, 2009).

Cornel West (1993) apunta que la empatía implica la capacidad de apreciar las ansiedades y frustraciones de los demás, que nos hace estar más alerta, ser más activos, y subraya los beneficios éticos y cognitivos que se derivan de la confrontación con la

diversidad y los puntos estratégicos que dicha confrontación nos proporciona para observar el mundo en que vivimos. Con este espíritu aprendemos a mirar el mundo desde la perspectiva de las otras identidades, se produce una fertilización cognitiva cruzada (Qincy Troupe; Sentís, 1998), que revela a menudo las creencias tácitas que impiden las innovaciones. Por todo ello, antes de que la globalización acabe con las diferencias culturales pero no con las desigualdades sociales, la oportunidad que nos ofrece el mundo de permanecer en contacto con “los otros” es una fuente de riqueza inestimable, un acicate para el aprendizaje, la reflexión, la autocritica y cómo no, el mestizaje y la saludable transformación.

El silencio de los archivos no explica, hasta una fecha reciente, las lagunas o las debilidades de la investigación, explica más bien una tendencia a olvidar la historia de algunas partes del globo, o acordarse solo de una parte despreciable en su destino. Al ocultar la historia, nos privamos de una profundidad esencial y pasamos por alto los efectos de la colonización occidental y, por consiguiente, las reacciones que desencadenó en todas estas regiones. Nos negamos a ver los mestizajes que se desarrollaron en ellas o, cuando estos se vuelven dominantes y por tanto irrefutables, nos apresuramos a asimilarlos, a “contaminaciones” o parasitismos... ¿Significa esto que, en los dominios que aquí nos interesan -el estudio y la comprensión de las mezclas-, la creación estética, concebida como un pensamiento figurativo o poético, tiene tanto que enseñarnos como las ciencias sociales, a menudo atrapadas en los caminos trillados del discurso y la teoría? (Gruzinski, 2007). Un artista que plantee en su arte la problemática social, sin ambigüedad, sacudiendo las conciencias aletargadas, un artista que se ubique en el corazón de lo real, para ayudar a su pueblo a descubrir la realidad, un artista que sepa realizar obras nobles con el objetivo de inspirar un ideal a su pueblo, sea poeta, músico, escultor, pintor o arquitecto, ese es el hombre que responde, en la medida de sus dones, a las necesidades de su época y a los problemas que se manifiestan en el seno de su pueblo (Diop, 2012). La memoria no es un recuerdo pasivo, una especie de invasión de la mente por el pasado. Ni es pasiva ni se basa en el pasado. La gente lleva a cabo actos de memoria, y lo hace en el momento presente. Sin un lugar en el presente no podemos tener recuerdos. Sin acción, los sucesos pueden afectar, destruir incluso la vida de las personas, pero no pueden convertirse en recuerdos... La experiencia migratoria ilustra la presencia del pasado dentro del presente (Bal; Olivares, 2008), después de todo, ¿qué sería de nosotros sin el constante cuestionamiento de “los otros”, sin la confrontación crítica del **relato** de los otros, sin los “griots” llegados de otros mundos para recordarnos que “el mundo es lo que es” y no “lo que parece ser”, un mundo sin Griots sería sin sabor; como el arroz sin salsa (proverbio fulani-Mali).

El **arte** se utiliza tanto para perpetuar como para cambiar valores culturales, refleja o hace de caja de resonancia del mundo natural del que forma parte, promueve la catarsis de experiencias perturbadoras, se rebela en experiencias naturales directas, ejercita y entrena nuestra percepción de la realidad, nos prepara para las embestidas de la vida, ofrece una sensación de sentido o trascendencia o intensidad a la vida humana, ordena y deshabitúa, discrimina, organiza, realza. Es un medio de comunión y de comunicación, experiencia placentera, valor económico, impacto emocional, crítica social, influencia política y de asociaciones sentimentales. Sirve para embellecer, sorprender, inspirar, estimular la imaginación, empatizar, informar, contar historias y dejar constancia de la historia (Gruzinski, 2007), o para todo lo contrario. En nuestra mano está el uso que hagamos del arte, pero... ¿alguien duda de su importancia como herramienta de transformación y empoderamiento de las diferentes comunidades étnicas? En los apartados siguientes de este estudio, veremos aplicaciones concretas de todo lo recogido en este Marco teórico, a partir del Proyecto de investigación.

Nos quieren hacer creer que el arte y la política están separados. Yo pienso que no se alcanza una plena expresión artística sin una clara comprensión de la política. Es esto lo que permite al artista avanzar y poder explicar cosas que nadie explicará.

(Baraka A., para Sentís, 1998: p. 28).

2.3 EN CONCLUSIÓN...

a partir del Marco teórico de esta investigación deducimos que los alumnos procedentes de distinto origen sufren toda clase de perjuicios en el aula, relacionados con la discriminación y el trato racial inadecuado. A pesar de ser ciudadanos españoles de pleno derecho, sufren un agravio comparativo; a veces derivado del desconocimiento hacia su cultura de origen, otras de la propia inercia conceptual en la que está inmerso el sistema educativo formal. A partir del estudio de esta problemática se ha detectado:

- Un profundo desconocimiento de la realidad de la cultura africana, así como la de las otras comunidades étnicas.
- La perpetuación de clichés y estereotipos, incluso por parte del profesorado o personal del centro.
- La preferencia racial manifiesta o velada por personas de raza blanca, considerando que son mejores alumnos/as, o “menos problemáticos”, es decir, presentan menos dificultades para el profesor/profesora.
- Creencias y mitos asociados a las personas negras, tales como:

-Los padres no se ocupan como deberían de sus niños.

-Son niños menos dóciles, más problemáticos, menos inteligentes, más violentos, más nerviosos; con menos actitudes para el estudio y la concentración; con habilidades específicas como los deportes o la música, pero no más; o que este tipo de niños/as son más sexuales.” Estos niños vienen “salvajes” por la educación recibida en otros países”. Se les presupone menos nivel educativo o menor capacidad de aprendizaje debido a su educación anterior, incluso cuando muchos de estos niños/as ya han nacido aquí, algunos profesores utilizan este argumento para juzgar las capacidades de sus alumnos y alumnas.

-Los niños y niñas reproducen actitudes racistas que observan en los adultos, que ven en sus casas, en la televisión o que provienen de los propios profesores.

-La utilización de eufemismos para nombrar a las personas NEGRAS, digo nombrar y no insultar. Y son todas aquellas palabras que se utilizan para evitar decir esta palabra, que son más ofensivas que la propia palabra y que solo describe una realidad, que es también un concepto político y que debe trabajarse en el aula de manera positiva. Ejemplos de apelativos negativos que sustituyen la palabra NEGRO son: negrito/a, subsahariano/a, morenito/a, de color, oscuro/a, moreno/a, color chocolate...

-La creencia en que la palabra NEGRO, utilizada de manera despectiva, es comparable a otros insultos -del tipo tonto, idiota o similares-, cuando es una realidad específica de estas personas, que no se puede cambiar o alterar. Por tanto, no es un insulto cualquiera, y en ningún caso debe permitirse que se utilice en el aula de manera negativa.

La violencia simbólica se percibe indirecta o subliminalmente en el tipo de trato o destrato, falta de atención, invisibilidad, omisión o falta de representación. A veces, dicha violencia simbólica deja de ser simbólica para pasar a ser verbal o física, desde afirmaciones como “tú no tienes el nivel” o “tú no podrás alcanzar este objetivo” hasta insultos, faltas de respeto manifiestas a otras culturas, o en los casos más graves, empujones, toques, collejas, indiferencia ante el maltrato, sugerencia de culpabilidad al propio maltratado y agresiones...

A pesar del esfuerzo de numerosas organizaciones afrodescendientes que realizan un trabajo comunitario de base, el interés de diversos colectivos de todo tipo (culturales, sociales, educativos, artísticos...) y los notables avances en los intercambios vitales entre ciudadanos autóctonos y ciudadanos de origen migrante -derivados de la propia convivencia ciudadana en diferentes contextos (espacios públicos, de ocio, de empleo y de desempleo, hospitales o escuelas- sigue existiendo, pese a todo, un gran desco-

nocimiento general sobre la cultura afrodescendiente, los vínculos que esta tiene con España y nuestro pasado histórico y cultural común. Esto implica que las relaciones entre comunidades sigan siendo tensas, desiguales y excluyentes. Por tanto, para construir un futuro mejor se debe fomentar la convivencia multicultural instruida. Es decir, necesitamos una educación intercultural-transcultural real en los diversos contextos de aprendizaje o lo que es lo mismo, debemos formarnos en el conocimiento de “el otro” para poder convivir. A partir del estudio de esta problemática se ha detectado:

- Una convivencia ciudadana mediada a través de estereotipos. Existen pocas actividades alentadas y financiadas por las instituciones que aborden este tema de una manera directa y proponiendo soluciones. Desde instituciones laborales, empresas, colegios, institutos, universidades, entornos de educación no formal...
- Que no se potencian lo suficiente actividades de autoformación, autogestión y empoderamiento para las comunidades étnicas. Esto es debido a que las instituciones políticas prefieren la no-representación de estas comunidades. Se debe fomentar este tipo de iniciativas desde los servicios públicos a los que tenemos acceso. No se favorece el asociacionismo y el agrupamiento político como principal soporte para el empoderamiento y la participación ciudadana. Es muy importante remitirnos a las fuentes y empoderar el trabajo -por encima de todo- de los colectivos pertenecientes a la comunidad de origen.
- Que no se visualiza la riqueza cultural del mestizaje como patrimonio, ni se favorece su difusión y preservación. Tampoco la documentación y el censo. Esto reduce los cambios en la población producidos por la fusión, el mestizaje, la hibridación con la inmigración a un limbo inabarcable, y no se está estudiando la formación de aquellas “subculturas” producto de esa convivencia.
- Que no se alaban ni se registran los valores positivos de la convivencia. Solo se elogian los negativos. Tampoco se alaban los valores sociales que nos aportan otras culturas, como el respeto a los mayores, a la diversidad cultural y religiosa, la lucha por la supervivencia y el desarrollo personal del migrante, o la importancia de los valores familiares y comunitarios.

Cuando los ciudadanos no autóctonos sienten que son perseguidos, cuando las pedagogías invisibles se expresan a través del rechazo, reduciéndolos a ciudadanos de segunda clase que no tienen lugar en la estructura social. Se establece así un muro que imposibilita las relaciones entre conciudadanos en un plano de igualdad. Esto impide el verdadero conocimiento entre unos y otros, que es generador de tolerancia, respeto y aprecio para el correcto desarrollo de los Derechos Humanos. Es habitual, en los distintos contextos sociales, la invisibilización del afrodescendiente, su capacidad de participación, presencia y voz, más allá de la categoría de inmigrantes o descendientes. Viven en la indeterminación.

Cuando todas estas cuestiones se ponen en escena, nos enfrentamos a una convivencia difícil, donde los estereotipos siguen primando en las relaciones infrecuentes a partir del desconocimiento. O las relaciones frecuentes, en las que se habla de integración por parte de los no autóctonos, sin que los autóctonos deban hacer ningún esfuerzo por entender, apreciar y valorar la cultura y las aportaciones de los otros. Se niega la posibilidad de transformación conjunta.

Existe un grave sentimiento de no pertenencia entre la población afroespañola, falta de referentes que les sean propios, desinformación sobre el propio origen, así como un acceso desigual a las oportunidades y la perpetuación de estereotipos racistas, que habitualmente desembocan en situaciones sociales dramáticas: secuelas psicológicas, traumas emocionales, desempleo, pobreza, reformatorio, bandas, drogas, prisión, violencia, delincuencia, situación de ilegalidad... La falta de representatividad política -derivada del aislamiento que el sistema político-social y económico impone a las comunidades étnicas- genera desconexión dentro de la comunidad negra, no impidiendo pero frenando, la lucha política por unos derechos -en muchos casos- ya adquiridos, pero olvidados. A partir del estudio de esta problemática se ha detectado:

- Negación política: participación, autodeterminación y autointegración.
- Falta de reconocimiento histórico: el vínculo entre España y Guinea Ecuatorial, así como la responsabilidad española en el tráfico de esclavos, su transporte al continente americano, su uso y gobierno una vez allí, y la herencia afrodescendiente que dejaron en aquel continente.
- Racismo y negación social: convivencia negativa, el apartheid no explícito y sus consecuencias psicológicas.
- Clichés que calan: falta de oportunidades, racismo, delincuencia juvenil y pobreza.

El trato racial discriminatorio se percibe desde la infancia y se manifiesta de distintas formas, de algunas de ellas ya hemos hablado. Este tipo de trato se expresa incluso a través del mobiliario urbano, las representaciones de las vallas publicitarias, en el trato recibido en la calle o en las diferentes instituciones públicas y privadas, en la policía, en el banco, en una tienda, en el edificio donde vivo... Todo ello produce graves secuelas emocionales: agresividad como autodefensa, racismo inverso o sentimiento de inferioridad. Y también nos hace construir nuestro futuro y expectativas vitales siguiendo estos patrones.

Es confusa la manera en que las políticas de integración operan. Podemos ver campañas publicitarias que abogan por ella, en cambio, estas no conviven con la realidad, que sigue siendo discriminatoria. Los ciudadanos inmigrantes, constantemente conviven con este doble rasero, lo aceptan con naturalidad. Sus hijos, sin embargo, sabiéndose ciudadanos de pleno derecho, se sienten indignados y, sobre todo engañados, ya que las mayores oportunidades que vinieron buscando sus padres, desafiando -en muchos casos- la supervivencia, les son negadas a ellos, que sufren las tasas más altas de desempleo y las peores condiciones laborales, que no hacen más que perpetuar las diferencias sociales y que son causa de algunas de las revoluciones juveniles que se han producido en países como Francia o Reino Unido.

Evidentemente, dicho lo dicho, si pudiéramos establecer una direccionalidad tan amplia como para abarcar el Estado español en su generalidad, desde luego, no podríamos decir que esta es multicultural. El Estado sí, la direccionalidad no. Sin embargo, crecemos juntos, construimos juntos.

Como sucede en multitud de profesiones, especialmente las que son “de cara al público”, muchas veces los negros son negados, invisibilizados y en el peor de los casos, no contratados. Esto ocurre también en la enseñanza. A partir del estudio de esta problemática se ha detectado:

- Que previamente, no se ha dirigido a las personas afro hacia la enseñanza, desde el sistema educativo habitualmente se les dirige a las profesiones de menor prestigio y se habla de fracaso escolar con demasiada frecuencia, se trata de esos alumnos “difíciles” que no “encajan” en el ritmo escolar.
- La problemática racial de la no contratación de personas negras, se duda de su formación y buen hacer... Son coletazo de los estereotipos comentados anteriormente ¿qué dirán los padres, los profesores o los alumnos? A los responsables educativos les resultan incómodas este tipo de reflexiones y prefieren no afrontarlas, por lo que muchos no son contratados).
- Que la educación no es una profesión muy globalizada, así como otras sí lo son. Algunas asignaturas son más proclives a la contratación de extranjeros, como los idiomas. Sin embargo, existen afroespañoles que dominan a la perfección estos, son bilingües o incluso trilingües, por el origen de sus padres y, aún así, no son contratados, sigue siendo raro y en el resto de asignaturas se da más aún.

La propia ausencia o “escasez” de profesionales negros dentro del gremio de la enseñanza, constituye en sí misma una “violencia visual” encubierta, ya que los niños afrodescendientes no cuentan con el ejemplo como referencia para plantearse esta profesión como opción de vida. Pueden llegar a pensar que las personas negras no son adecuadas para ese destino, al no formar parte de la realidad que viven, ya que en muchos casos ya se sabe que “somos lo que vemos”. La ausencia de referencias a personas negras -prácticamente en todo el personal de los centros educativos, pero especialmente en puestos de responsabilidad y poder- se revela como currículum opaco, especialmente su ausencia entre los profesores de apoyo, para el idioma o entre los trabajadores sociales del centro que podrían ayudar a los alumnos recién llegados a integrarse.

Ausencia de un currículum multi e intercultural globalizado y adaptado a la sociedad en la que vivimos que cubra las necesidades educativas (curiosidad por aprender, necesidad de referentes, que aporte todas las piezas del puzzle histórico con el fin de afianzar la comprensión y el entendimiento...) del alumnado en su totalidad. También en lo que respecta a las aportaciones visuales del currículum educativo. A partir del estudio de esta problemática se ha detectado:

- Un currículum eurocentrista y no globalizado, opuesto al mundo en que vivimos.
- La existencia de una Historia construida a partir de principios políticos e intereses económicos, asumida como verdad, reproducida y exenta de autocritica, divulgada como éticamente global en el currículum que favorece al bloque de poder. El grupo dominante -versus grupo minoritario- perpetúa el sistema mundial de desarrollo blanco, heterosexual, machista, de clase alta, eurocentrado. La existencia de una Historia construida a partir de: “el otro como extraño e inferior”, reproducida ocultando y negando los elementos positivos, y mostrando y estereotipando lo negativo.
- Desconocimiento e ignorancia étnica ¿qué “enseñar” sobre estas comunidades?
- La creencia en la inexistencia o poca relevancia de las aportaciones culturales de otras comunidades como para asumirlas como contenidos de currículum, creencia derivada de la convicción de la supremacía occidental blanca y la de su cultura.
- Falta de visibilidad: se necesitan los rostros y no solo los nombres de estas personas importantes de la cultura negra-afro, ya que a veces se invisibiliza su origen por asimilación cultural y damos por hecho que son personas blancas, asumiendo estos referentes como propios, pero sin revelar el origen. Por ejemplo, tales son los casos del escritor Alejandro Dumas o el pintor Juan de Pareja.
- La asunción del supuesto: “una educación blanca para los niños blancos”, los niños negros o de otras comunidades no blancas, deben asumir esta cultura blanca e integrarse lo más posible en ella, supuesto que niega la realidad que se vive en las aulas.

Esto se manifiesta como actitudes paternalistas, eurocentristas, ofensivas, de falta de respeto a otras culturas, alusiones a la supremacía blanca y la cultura europea, utilización de términos despectivos para referirse a otros países, sus habitantes y costumbres... Este tipo de cosas suceden habitualmente en los contenidos trabajados en el aula. Otras se reproducen de forma más implícita. El currículum, así como el contenido de los libros de texto, es eurocentrado. Esto puede apreciarse en las temáticas y conceptos, así como su puesta en práctica en el aula, que geográfica y culturalmente no se dirigen a un alumno con múltiple pertenencia cultural e identitaria, por lo que la direccionalidad de los mismos es única y eurocéntrica.

No se consulta al alumnado de origen inmigrante sobre su capacidad para enriquecer las clases con aportaciones culturales, información histórica alternativa o hechos de actualidad que les afectan. Sin embargo, ellos poseen datos de primera mano sobre

algunas cuestiones del presente, y sobre otras, información más fidedigna y amplia que la del propio profesorado. Tampoco se les preguntan sobre términos que les ofenden, ni por las creencias y mitos que se les aplican.

Los medios de comunicación construyen la realidad y la experiencia visual se extrae principalmente de las televisiones. En la era de la posmodernidad, el racismo publicitario sigue siendo común. Clichés y estereotipos se siguen reproduciendo, pero con mayor eficacia. Lo “qué es y no es el otro”, y “quien no tiene no es” se expresa a través de estos de forma masiva, perpetuando los clásicos modelos de sustentación del poder e influyendo en las mentes de todos. A partir del estudio de esta problemática se ha detectado:

- Repetición y reproducción de clichés. Sobre lo que África es y en África hay, sobre lo que los afrodescendientes son, sobre las actividades que estos deberían desempeñar y desempeñan...
- Ridiculización, negación, invisibilización, estigmatización: Condicionamiento de actitudes, lo que es bueno o malo, lo que es típico o no en las personas negras, falta de visibilidad de los referentes positivos pertenecientes a la comunidad, ocultación de datos e intereses políticos entorno al fenómeno migratorio, paternalismo, eurocentrismo y miseria como recurso económico, que fomenta el reparto no igualitario del poder.
- Racismo: (incluso deportivo, o en el mundo de la moda), en la programación televisiva, la publicidad, los noticieros y las series, así como videojuegos, series infantiles y otros productos de la cultura; sobre el uso que de la imagen de los negros/as se hace en los medios.

Todos los días aparecen en televisión toda clase de imágenes despreciativas o que muestran al negro como objeto de compasión y lástima. De esta forma, las personas negras solo se ven a sí mismas representadas de esta manera, salvo en unas pocas excepciones, que no dejan de ser estereotípicas y que parecen reforzar aquellos clichés sobre lo que un negro puede ser. Es decir: cantante, bailarín, deportista... Sería interesante analizar algunas figuras que han conseguido despuntar por encima de este sistema de valoración, como sería el caso de Barack Obama y otros. Sigue existiendo, sin embargo, cierta invisibilidad entre las profesiones científicas o las relacionadas con la “alta cultura”, que aún y así siguen sirviendo de instrumentos mediáticos. (En tanto en cuanto la situación de los pobres no mejora, sus logros no representan los de la población afodescendiente media). Los medios extienden su ficción negativa hasta llegar a los pupitres de nuestras aulas.

La programación esta diseñada, fundamentalmente, para una audiencia blanca, machista, racista y consumista. Con escasez de espíritu crítico e incluso con ganas de que le formen en unas opiniones determinadas, que habitualmente no contrasta la información que recibe, y que pretende olvidar sus preocupaciones sociales a través de las vivencias de ocio de los personajes televisivos. En la práctica, lo des-informativo se disfraza de informativo, lo estúpido de lúdico, lo consumista de tendencia, lo machista de femenino, lo racista de exótico... Y mientras, se siguen perpetuando los mismos clichés de siempre y muchos siguen ignorantes en la era de la globalización tecnológica, ya que nadie les enseñó en la escuela a obtener información nutritiva y no información basura.

La educación tradicional, la que se imparte hoy en las aulas, está obsoleta y cualquier otra alternativa aparece negada por el sistema, prohibida, no *de facto* pero sí de fondo. Como docentes debemos desarrollar microrrevoluciones que desde nuestros respectivos contextos de trabajo empiecen a operar pequeños cambios en la arquitectura educativa, que desencadenen grandes transformaciones. El alumnado de origen migrante se encuentra perdido en un laberinto educativo, que de por sí, tampoco sabe atender a las necesidades del alumnado autóctono. A partir del estudio de esta problemática se ha detectado:

- Los estudiantes en general, y los estudiantes de distinto origen en especial, no se sienten representados por el sistema educativo; sienten que no se les entiende, que no se les conoce, que sus intereses y motivaciones no están representados en el aula, y que el mundo que quieren construir tampoco, y están en lo cierto, se trata de una educación sin futuro.
- Los espacios de educación formal, y también muchos de educación no formal, siguen aplicando modelos pedagógicos pertenecientes a épocas pasadas; modelos estandarizados, modelos basados en el miedo, modelos aburridos, modelos estresantes, modelos no creativos, modelos represivos, modelos nocivos, modelos obsoletos, modelos no transformativos, modelos burocráticos, modelos clasistas, modelos racistas, modelos machistas, modelos tóxicos.
- Cuando los estudiantes abandonan las clases sienten que no han aprendido nada que tenga que ver con sus vidas o les vaya a servir en un futuro; y es cierto, los docentes, muchas veces no ejercen su libertad de cátedra e inmersos en el miedo institucional, deciden permanecer desinformados de la realidad que afecta a sus estudiantes, de su futuro, de los procesos de lucha, de las iniciativas positivas, de la realidad; aunque el discurso hegemónico nos muestre la imagen inversa.
- Las instituciones culturales en general, adolecen de una falta de autocrítica, y responsabilidad para con el empoderamiento de los ciudadanos y la creación, de una resistencia informada; no se implican con los conflictos sociales, no representan a los ciudadanos, no ejercen de mediadores con el poder político, ni representan los microrrelatos ajenos a las estructuras de poder.

Es importante revisar cada acción como si no la hubiéramos hecho antes, deshacernos de todo lo aprendido, las conductas impuestas. Reelaborar el concepto de verdad única, dudar de los saberes oficiales, cuestionarlos, replantearlos, e introducir todos aquellos contenidos no legitimados, desterrados de los contextos educativos por los grupos de poder, recuperarlos, porque serán quienes nos ayudarán a construir la mentalidad crítica propia y la de nuestros estudiantes.

Nuestro alumnado es diverso, y contiene dentro de sí diversas identidades, no podemos codificar nuestro discurso en una sola dirección, nuestro discurso debe ser múltiple. Los docentes intervenimos sobre la realidad cuando nos enfrentamos a ella. Como cualquier ser humano, cuando enseñamos, nuestros estudiantes no siempre aprenden, pero podemos tener claro, que sea cual sea la posición o no posición que tomemos frente a la docencia, esta va a transmitirse de una forma u otra a través del papel que decidamos representar en el aula, puesto que desde el momento en que somos, intervenimos, y desde el momento en que intervenimos, performamos. De este modo, influimos sobre los otros.

Como ocurre con el resto de disciplinas, en el caso de la docencia en Arte, las aportaciones de las comunidades étnicas y otros colectivos comunitarios suelen ser invisibles, desestimando la oportunidad que estas obras nos ofrecen para el desarrollo del sentido crítico y humano, desmereciendo el poder del arte como factor empoderador y motor de cambio social. A partir del estudio de esta problemática se ha detectado:

- Que estamos acostumbrados a creer que el arte es exclusivamente aquel legitimado por europeos y el realizado por europeos. Cuando las obras y los artistas poseen un origen distinto se califica con el apelativo de artesanía.
- Que el significado sociocultural de las obras de arte y sus autores afrodescendientes, así como su implicación con los cambios político-sociales tiende a desvalorizarse.

- Que el arte político es deslegitimado; el Arte Contemporáneo, que frecuenta ser político se le presenta al ciudadano medio como algo incomprensible a lo que nunca tendrá acceso, que no le atañe y que nunca llegará a comprender... por lo que permanece alejado de sus mensajes críticos.
- Que a veces se tiene por radical el arte y las valiosas manifestaciones artísticas de otras comunidades; se quita valor estético a sus producciones, y se habla de sus reivindicaciones como particulares y ajenas al resto de los ciudadanos. Se quita importancia a sus aportaciones a la cultura global del mundo.
- Que debe entenderse el multiculturalismo artístico como algo más que realizar manualidades en el Día de la Paz. Se habla de artesanías y se toman estas como modelos, pero no se habla de los artistas y productores contemporáneos de obras de arte pertenecientes a las comunidades étnicas.
- Que se desestiman las expresiones étnicas propias de algunos alumnos, su sentido y sensibilidad estética, la oportunidad de crítica en torno al mundo que les afecta y la exposición de su visión personal. Se evita ante todo el pensamiento voluntario, ya que muchas veces se les obliga a asumir los cánones de representación occidentales.

Cuando los alumnos por omisión no se ven representados en los referentes artísticos, movimientos o técnicas que se les facilitan en clase, los referentes negros están totalmente fuera del mundo legitimado del aula. Cuando se trabajan manifestaciones artísticas de otras culturas en el aula, habitualmente se banalizan estas creaciones al traducirlas en manualidades realizadas por los alumnos con material reciclado, como cartones de leche o hueveras con carácter simplista. Se descontextualizan las obras y no se presta atención a las motivaciones que dan lugar a dichas obras. Lo mismo ocurre con las producciones de los alumnos y las características estéticas de las culturas a las que pertenecen.

La direccionalidad del aula de arte está enfocada en la figura del alumno modelo, al que le gusta dibujar con habilidades plásticas y técnicas por encima de la media. Es decir, se le da bien hacerlo, es “culto”, conocedor de las principales obras de arte de la modernidad, (no de la contemporaneidad), conoce las principales representaciones abaladas por la alta cultura. Como se puede apreciar, esta categoría no incluye a personas con sensibilidades artísticas pertenecientes a otras culturas, con un código de valores estéticos diferente o incluso alumnos con actitudes estéticas pero no dirigidas a lo plástico. El arte no se enfoca desde el aula como una herramienta política y de activismo social que pudiera servir de soporte para las experiencias personales o las inquietudes vitales a partir de las cuales pudiera desarrollarse el alumnado. Tampoco los alumnos desinformados, alejados de la alta cultura, tienen lugar en esa tipología. Ni aquellos que tienen una habilidad plástica relacionada con expresiones de baja cultura, lo apto o no apto viene siendo legitimado por los códigos de valor pertenecientes a la idiosincrasia blanca.

El hecho de no incluir artistas de otras Comunidades Étnicas manifiesta el desconocimiento profundo de ellos; ya que este hecho se justifica alegando que no existen. Pero existen, aunque les haya costado mucho ser tan visibles en los circuitos del arte europeo como los artistas de raza blanca, puesto que el mundo del arte sufre, como cualquier otro campo, del patriarcado, el racismo y la discriminación de clase. El hecho de no hablar habitualmente de Arte Contemporáneo, ni de artistas africanos o afrodescendientes, denota que el o la docente no los considera importantes o posiblemente los desconoce por completo.

3.

PROYECTO

HACIENDO VISIBLE LO INVISIBLE



Portada:
Thomas W., 2008.
Black Power.
Recuperado:
<http://www.hankwillisthomas.com/>



3. PROYECTO... 324

HACIENDO VISIBLE LO INVISIBLE

3.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA... 328

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN... 329

3.2.1 Fases... 329

3.2.2 Muestra... 330

3.2.3 Técnicas y herramientas... 332

3.2.4 Contexto de trabajo... 334

3.2.5 Formulación de objetivos... 335

3.3 TRABAJO DE CAMPO... 338

3.3.1 Esquema de trabajo de campo... 339

3.3.2 Entrevistas... 342

3.3.3 Experiencias taller... 344



PROYECTO

HACIENDO VISIBLE LO INVISIBLE

Este capítulo supone una parte fundamental para esta investigación: el Proyecto. En primer lugar se recupera el Diagnóstico y los Antecedentes; para pasar después a plantear el Diseño de Investigación, que se resolverá en el Trabajo de Campo, con su posterior Análisis de resultados.

¡Oh, cuerpo mío, haz siempre de mí un hombre que interroga!
(Fanon F., 2009: p. 20).

3.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La población afrodescendiente en España sufre un enorme agravio comparativo en relación a otros ciudadanos, tanto en el ámbito educativo como en el social, económico y político. Esto no es simplemente causa del racismo, sino que es también fruto de la ignorancia, la desinformación, y la perpetuación de clichés y estereotipos. La falta de políticas integradoras reales que fomenten la atención a las Comunidades Étnicas en la escuela y otros contextos educativos, da lugar a situaciones de exclusión social, falta de oportunidades, desarraigo, daños psicológicos, etc. Sin embargo, dichas situaciones podrían solucionarse de forma sencilla: reforzando la convivencia no excluyente, la igualdad de oportunidades y el orgullo de pertenencia, facilitando el conocimiento de referentes que les sean propios, el empoderamiento político y la visibilidad social, así como la riqueza que ofrece la diversidad cultural desde las aulas. Creemos firmemente que la crítica social a través del arte puede ser una herramienta eficaz, que favorezca el trabajo colaborativo, la conciencia inclusiva y el empoderamiento educativo de todos los alumnos y alumnas, sin excepción; recursos que les serán útiles a lo largo de toda su trayectoria vital. Se trata de detectar las problemáticas, analizarlas, transformarlas... con el fin de promover la transformación social.

Portada: TALLERES PARIS AFROTOUR BANJOLET-CENTRE GUY TOFFOLETI
Ana Cebrián (2013). *Afroconstructions*.
Recuperado: <http://pumafrique.weebly.com/>

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1 FASES

Con el fin de evaluar la problemática presentada y presentar un modelo de cambio social en formación intercultural, esta investigación consta de tres fases fundamentales y diferenciadas en cuanto a su construcción de partida, basadas en la **método DAT** (Acaso, 2012: 116), desarrollada por Clara Megías e implementada en las actividades realizadas por el colectivo **Pedagogías Invisibles**, así como en el análisis conceptual resultante de cada uno de los apartados del Marco teórico de esta investigación. Esta tesis doctoral se ha construido a partir de las siguientes fases:

FASE 1-DETECTAR el diagnóstico del problema y su relación con la hipótesis de investigación a través de la toma de contacto con el campo de estudio en sus tres vertientes. La etnoeducación: a partir del estudio del marco teórico, de numerosas publicaciones, libros e investigaciones relacionadas con la presente; la recogida de imágenes, documentos u opiniones; y el contacto directo con el grupo de estudio y sus reivindicaciones. El activismo: a través del estudio de dicha disciplina y la elaboración de un archivo de artistas africanos y afrodescendientes. La educación artística contemporánea: a partir del contacto profesional y educativo con el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes y el colectivo Pedagogías Invisibles.

FASE 2-ANALIZAR contrastar y reflexionar desde la información extraída de las entrevistas realizadas a los sujetos de la investigación -es decir, la comunidad afrodescendiente en España-, en relación a su experiencia educativa en la enseñanza formal, que revelen posibles carencias en torno a la educación y aborden la problemática subyacente desde el contexto no formal como alternativa educativa; la literalización de resultados a través de mapas conceptuales y estudio de categorías; y el diseño de los talleres que se implementarán en diferentes contextos no formales, así como su posterior análisis.

FASE 3-TRANSFORMAR a través de la realización de talleres, dinámicas, mediaciones y formaciones documentadas, se van a determinar unas propuestas de acción frente a la problemática detectada en las entrevistas previas, aplicada en las experiencias prácticas, y analizada con posterioridad desde distintos contextos educativos no formales -tales como asociaciones, centros sociales o espacios de arte emergente-, que se visibilizarán en las Conclusiones de esta investigación, junto con algunas propuestas de cambio a modo de Aportaciones.

FASE 1: DETECTAR

DIAGNÓSTICO COLECTIVO:

- TOMA DE CONTACTO CON EL CONTEXTO DE TRABAJO
- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
- HIPÓTESIS
- OBJETIVOS
- PROFUNDIZACIÓN EN EL MARCO TEÓRICO

FASE 2: ANALIZAR

CONTEXTO DE TRABAJO:

- ENTREVISTAS
- RECOGIDA, ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS
- DISEÑO DE PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN
- ELABORACIÓN DE PROPUESTAS

FASE 3: TRANSFORMAR

PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO:

- EXPERIENCIAS TALLER: PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN
- EVALUACIÓN: DESDE LAS CATEGORÍAS
- ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES
- APORTACIONES Y RETOS DE FUTURO

3.2.2 MUESTRA

3.2.2.1 MUESTRA-ENTREVISTAS: las entrevistas que aparecen en este estudio se han tomado como ejemplo de visibilización de una realidad concreta y punto de partida para esta investigación, que en ningún caso pretende valorar a través de estas 13 entrevistas la existencia o no del racismo, que se entiende como una verdad incuestionable y presente en la vida de muchas personas. Puesto que lo que este estudio pretende valorar es la viabilidad de las propuestas presentadas a partir de la acción transformadora que puedan ejercer la etnoeducación y el activismo y la educación artística contemporánea. Los resultados extraídos del análisis de las entrevistas serán utilizados como medida de aquellos factores de interés para fomentar el empoderamiento y desarrollo de la Comunidad afrodescendiente en España en función de sus necesidades educativas e identitarias. Las entrevistas nos han ayudado a conocer realidades, no datos cuantitativos y a profundizar en el contexto.

Los criterios de selección de la muestra abarcan la participación de personas afrodescendientes o africanas que hayan estudiado en España, con un rango de edad entre los 20 y los 30 años. Algunos de ellos nacieron aquí, otros llegaron a temprana edad, algunos siendo adolescentes, y otros en edad adulta para asistir a la universidad.

Entre los entrevistados 6 mujeres y 7 hombres, podemos encontrar personas de diferente clase social y perfil formativo: universitarios, artistas, informáticos o activistas. Entre la nacionalidad de los entrevistados aparecen países como Mali, Cabo Verde, Marruecos, Guinea Ecuatorial, Camerún o Costa de Marfil, aunque muchos han nacido en España. De la muestra total de 13 entrevistados, **12 son encuestados** a través de una **entrevista semiestructurada** con una grabadora de sonido y uno a través de cuestionario semiestructurado a través de la Red por motivos de privacidad. Estas personas fueron entrevistadas entre 2010 y 2011.

Se ha añadido al final una **entrevista semiestructurada de contraste**, con una adolescente menor, de 13 años, de origen marroquí nacida en España y que actualmente se encuentra en el sistema educativo formal de enseñanza obligatoria, para visibilizar la situación actual en relación a las experiencias pasadas que relataron los adultos, ya que no se ha querido entrevistar a niños y niñas por considerar que se encuentran en medio del proceso y pueden ser vulnerables a esta verbalización de los conflictos.

3.2.2.2 MUESTRA EXPERIENCIAS-TALLER: entre las experiencias taller podemos distinguir 3 grupos, las **experiencias PREvias**, que representan una toma de contacto con espacios de aprendizaje intercultural; las **experiencias PILOTO IN**, que suponen el primer acercamiento al grupo de investigación, la comunidad africana y su entorno educativo; y por último las **experiencias POST**, que suponen el comienzo de la investigación como tal, y que por ello son las que se valorarán más estrictamente.

En las **experiencias POST** se ha contado con un volumen total de participantes estimado en **724** personas de diferentes edades, orígenes y situaciones sociales en entornos muy diversos divididos entre todas las experiencias educativas. Se desarrollarán un total de 6 talleres, cada una de estas experiencias irá dirigida a un público determinado y responderá a unos criterios de selección específicos, a la vez que permanece asociada a metodologías de participación bien diferenciadas y pretende ser evaluada a partir de diferentes herramientas.

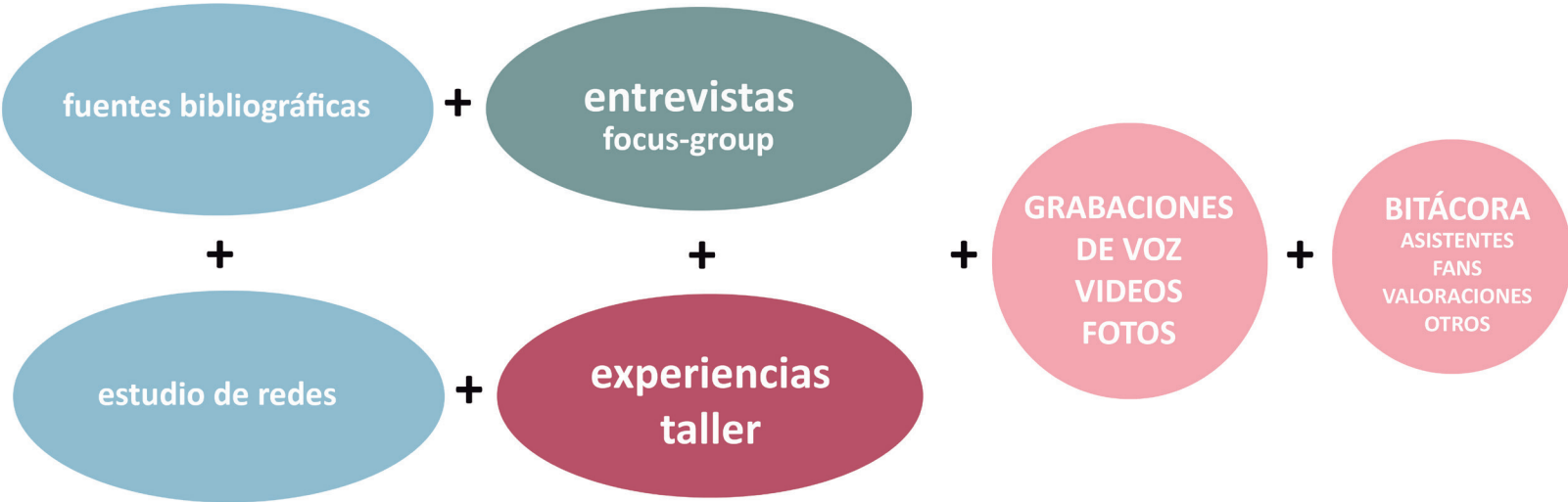
Esto es así porque se quiere llegar a diferentes grupos de población y evaluar su respuesta, positiva o negativa en torno al acercamiento, visibilidad, difusión y oportunidad de acceso a espacios educativos relacionados con la cultura africana. Estos **6 talleres** son:

- **POST-IT CITY**, donde participan un total de 20 personas, que podemos situar en la categoría de jóvenes adultos, en este caso todos hombres (algunos africanos emigrados, otros españoles afrodescendientes), lo que visibiliza el carácter hasta ahora principalmente masculino de la inmigración. La experiencia se valora a través del cuaderno de bitácora, el registro fotográfico y la valoración-participación de los asistentes.
- **La AFROcolaboradora**, con 332 participantes, y otras muchas que se van uniendo a diario a la experiencia educativa en Facebook. Esta experiencia se valora a través del número de fans que siguen la página, a través de sus mensajes, contactos, comentarios, “me gustas” y el hecho de posicionarme en el campo de estudio, donde algunas personas me conocían a través de mi labor de difusión realizada desde este dispositivo.
- **ETNOEDU FOCUS-GROUP**, asistieron 20 personas a la sesión ETNOEDUCACIÓN del espacio educativo MICROONDAS que Pedagogías Invisibles organizábamos en el Centro Cultural Matadero de Madrid. Algunas de las personas fueron invitadas por mí, otras conocían la actividad a través de La AFROcolaboradora, y otras a través de Pedagogías Invisibles o Matadero Madrid; acudieron personas afrodescendientes y no afrodescendientes, con diversos grados de interés, formación y conocimiento sobre el tema, adultas, 11 Mujeres y 10 Hombres. La experiencia FOCUS-GROUP se inicia con un detonante en formato texto y paralelamente en formato visual para cada uno de los temas que interesaba debatir. Tras el posterior análisis, se recogieron una serie de conclusiones a través de mapas conceptuales y citas de los participantes siguiendo la metodología DAT. La actividad se evalúa a partir de las conclusiones y propuestas de transformación extraídas del FOCUS-GROUP, el cuaderno de bitácora y el registro fotográfico y de vídeo.
- **EACH ONE TEACH ONE**, donde participan entre 200 y 300 personas. Es un evento que se desarrolla durante dos días en el espacio Matadero de Madrid. Estas jornadas de promoción de la cultura africana abarca una gran cantidad de talleres y experiencias educativas, se prevee una buena acogida entre la población afrodescendiente pero también entre los españoles de origen. La gente se acerca en diferentes momentos del día y a lo largo de los dos días, por lo que el flujo cambiante de asistentes impide aportar un dato más exacto, ya que la entrada es libre. La aceptación de la experiencia se mide a través del grado de satisfacción expresado por los asistentes y recogido en el cuaderno de bitácora, la asistencia de público, y el registro fotográfico y de vídeo.
- **DECOLONIZANDO OTHELLO con PATRICE NAIAMBANA**, con un total de 16 participantes (11 hombres y 5 mujeres, adultos jóvenes y jóvenes adultos, la mayoría afrodescendientes, salvo alguna excepción) y los niños que acompañaban a sus padres, que podían interactuar en algunos momentos con la actividad. La experiencia dura 3 días. Se puede definir como un taller de artista donde las actividades quedan grabadas prácticamente en su totalidad y documentadas por este. Juntos trabajaremos en una memoria del proyecto que establecerá unas conclusiones que visibilicen los resultados alcanzados, de cara a Matadero de Madrid y a la Universidad de Goldsmith, donde surge el proyecto de Patrice.
- En **PARIS AFROTOUR**, participan 18 personas (11 niñas y 7 niños) en el taller y 20 (16 hombres y 4 mujeres) en la conferencia-taller-debate para jóvenes y adultos. Las herramientas de evaluación son el cuaderno de bitácora, el registro fotográfico y las valoraciones de los asistentes.

Por lo que la MUESTRA TOTAL DE PARTICIPANTES recogida para esta investigación, es de 13 para las ENTREVISTAS PREVIAS y 724 para las EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE TRANSFORMACIÓN. La razón por la cual he seleccionado esta muestra tan diversa, tanto para las entrevistas como para las experiencias taller, pero centrada fundamentalmente en personas adultas (salvo en la experiencia de las jornadas EACH ONE TEACH ONE y PARIS AFROTOUR), es que este grupo de edad me permitía evaluar algunos conceptos importantes de la experiencia etnoeducativa con el colectivo afrodescendiente: las relaciones entre africanos y afrodescendientes, el grado de formación en cultura africana que los adultos trasladan a los hijos, la relación con los procesos de activismo y luchas sociales o la verbalización consciente de situaciones que ya se han vivido en la infancia y sobre las que se ha reflexionado.

Además decidí incluir esas otras dos experiencias que también se dirigían a niños y adolescentes y la entrevista semiestructurada con una adolescente, para contrastar la situación que los adultos habían vivido, con la que los niños y jóvenes vivían en la actualidad; apoyándola con mi experiencia cotidiana, donde trabajo con niños y niñas enseñando diferentes disciplinas artísticas y donde la multiculturalidad es algo frecuente. En estos espacios, sin embargo, aunque haya desarrollado experiencias interculturales, no han podido ser debidamente documentadas ya que la empresa en cuestión no autorizó esta práctica. Es cierto que hay que tener una sensibilidad especial para dialogar sobre el racismo con los niños, esto no debe suceder a través de una entrevista semiestructurada, por lo que algunas de las impresiones de mi práctica diaria, por respeto, han sido trasladadas solamente a través del cuaderno de bitácora.

3.2.3 TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS



Siguiendo los criterios de la **Investigación Cualitativa**, he considerado que las herramientas de Investigación más relevantes a la hora de realizar este estudio son: **la entrevista semiestructurada en profundidad, el focus-group, el cuaderno de bitácora y el registro fotográfico**, ya que me parecía que la narración y la construcción o reconstrucción del pequeño relato eran elementos preponderantes para confirmar la hipótesis; y aportaban voz y visibilidad al colectivo con el cual estaba trabajando y compartiendo experiencias transformadoras.

3.2.3.1 FORMATOS:

3.2.3.1.1 FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y ESTUDIO DE REDES: **fuentes externas y material bibliográfico:** que construyan el marco teórico, a través de enciclopedias, libros, novelas, exposiciones, proyectos artísticos, investigaciones, catálogos, videos, revistas digitales, artículos, redes sociales... **Estudio de redes, mapeos, observación etnográfica participante, visita a informantes cualificados, asambleas:** que registran las interacciones, expectativas, motivaciones, perspectivas...

3.2.3.1.2 ENTREVISTAS O FOCUS: **análisis, reflexión y extracción de categorías y *verbatim*s de las mismas.** Conceptos y cuestiones que deben aparecer en la entrevista aunque no siempre lo hagan en este orden, pues estaban a medio camino entre la entrevista semiestructurada y las historias de vida libres, un carácter híbrido, como solo puedo ocurrir en los procesos dialécticos :

- 1- Si tuvieras que describir tu experiencia educativa con una palabra, ¿cuál sería?
- 2- ¿Puedes contar alguna anécdota que ilustre esto?
- 3- ¿Desde qué edad estudias en España?
- 4- Cuando estudiabas, ¿sentías que la educación que recibías te representaba, que tenía algo que ver con el mundo AFRO?
- 5- ¿Alguna vez te hablaron de África en la escuela? ¿En qué sentido?
- 6- ¿Alguna vez tuviste algún profesor/a AFRO o de otra comunidad étnica?
- 7- ¿Aprendiste o te contaron algo sobre algún referente positivo o personaje AFRO en la escuela, instituto o universidad?
- 8- ¿Dónde aprendiste todo lo que sabes sobre cultura africana?
- 9- ¿Te sientes español? ¿Por qué sí y por qué no?
- 10- ¿Hubo un momento en la escuela, instituto, universidad, etc., que te sintieras señalado como diferente? ¿De forma positiva o negativa? Cuéntalo si quieres.
- 11- ¿Alguna vez has sufrido racismo en la escuela? ¿Procedente de los padres, los alumnos, los profesores?
- 12- ¿Cómo crees que debería ser una educación verdaderamente integradora? ¿Crees que el arte puede ser un buen motor que eduque para el cambio en este sentido?

3.2.3.1.3 EXPERIENCIAS TALLER O TALLERES CREATIVOS: desarrolladas a partir de las cuestiones a abordar planteadas en las entrevistas, y como contrapartida a las necesidades en ellas expuestas. A modo de **talleres creativos** que se dedicaron a comprobar la validez de la hipótesis inicial y los objetivos específicos de investigación, poniendo en marcha unas **propuestas de acción** diseñadas teniendo en cuenta los **formatos micro-macro y local-global**, como exige la investigación-acción participante, en torno a **tres contextos (el colectivo, la institución y un lugar ajeno o externo)**.

POST #1 POST IT CITY (colectivo) MICRO-LOCAL

POST # 2 La AFROcolaboradora (colectivo) MACRO-GLOBAL

POST # 3 ETNOEDU FOCUS-GROUP (institución) MICRO-LOCAL

POST # 4 EACH ONE TEACH ONE (institución) MACRO-GLOBAL

POST # 5 DECOLONIZANDO OTHELLO (desde otro lugar) MICRO-LOCAL

POST # 6 PARIS AFRO TOUR (desde otro lugar) MACRO-GLOBAL

Estas **experiencias** funcionan a modo de pares para estos tres contextos: al trabajar con **el colectivo** estamos centrándonos en espacios habituales del mismo, primero desde lo local (EL BARRIO), con **POS-IT CITY**, y después desde lo global (REDES SOCIALES) con **La AFROcolaboradora**; , estableciendo redes virtuales con la diáspora. Al trabajar desde **lo institucional**, estamos dando visibilidad a la experiencia afrodescendiente, desde lo micro con **ETNOEDU FOCUS GROUP** (PEQUEÑA COMUNIDAD), y desde lo macro,

a partir de las jornadas **EACH ONE TEACH ONE** (EVENTO COMUNITARIO). Por último, y a modo de contraste, hemos dado importancia a la presencia de contextos llegados **desde otros lugares**, con el fin de evaluar nuestras conclusiones; con **DECOLONIZANDO OTHELLO** (ARTISTA INVITADO) experiencia llegada desde Londres a nuestro contexto, y **PARÍS AFRO TOUR** (CONTEXTO INVITADO), experiencia que partía de Madrid para suceder en París.

3.2.3.2 HERRAMIENTAS DE REGISTRO:

3.2.3.2.1 CUADERNO DE BITÁCORA, VALORACIONES, PRESENCIA: apuntes, notas; necesarios para retener **datos de mi experiencia vital educativa durante el proceso de investigación, anécdotas con mis no-estudiantes...** A lo largo de mi trabajo siempre iré acompañada del cuaderno de bitácora, que resultará ser no uno sino varios a lo largo de estos años, y que supondrá una herramienta fundamental de registro de aquellos lugares donde la cámara no puede llegar pero la emoción sí. Un “pequeño relato” que se convertirá en algo muy grande, desencadenado multitud de proyectos, algunos todavía a la espera de su oportunidad tras esta investigación.

3.2.3.2.2 REGISTRO DE VOZ, FOTOGRÁFICO Y DE VÍDEO: evaluaciones en torno a mi actividad educativa, fotos, videos, grabaciones de audio y otros, que visibilizan y recogen mi experiencia. Realizaré un registro fotográfico de todas mis actividades, aunque algunas imágenes no aparezcan aquí, respetando la privacidad de algunos colectivos, como es el caso de mujeres maltratadas; o experiencias cotidianas sucedidas en espacios no vinculados con esta investigación.

3.2.4 CONTEXTO DE TRABAJO

3.2.4.1 COMUNIDAD AFRICANA Y AFRODESCENDIENTE EN ESPAÑA

En esta investigación se cuenta con la participación activa del colectivo africano y afrodescendiente en nuestro país; pero también con la participación y experiencia del colectivo afrodescendiente portugués y francés, por ser Portugal y Francia países de más tradición migratoria y mayor experiencia en contextos de interculturalidad. También participan personas afrobritánicas y afrolatinas, ya que los países latinoamericanos nos llevan la delantera en cuanto a reivindicaciones étnico-sociales y los representantes de su comunidad son miembros muy activos en España en su lucha por el respeto de los Derechos Civiles. Por otro lado, cabe recordar aquí, que en España existen grandes vínculos históricos con el continente africano; no sólo por razones geográficas, ya que nuestro pasado nos recuerda que Guinea Ecuatorial o El Sahara y Marruecos han sido colonias españolas y que Latinoamérica está llena de la huella y la presencia afrodescendiente que dejó el genocidio africano de la esclavitud, además del creciente factor migratorio desde el continente africano, que nos coloca en disposición de ser un país cada vez más cosmopolita, al igual que lo son Portugal, Reino Unido y Francia.

Hay que señalar también que la COMUNIDAD AFROEUROPEA en su DIÁSPORA y LA COMUNIDAD AFROESPAÑOLA poseen una labor activa de reivindicación y lucha por la igualdad de derechos, en la que también se contempla la mejora de oportunidades educativas y sociales, por lo que insto a los lectores a acercarse a la historia y presencia de este colectivo a través de alguno de los enlaces a sus contenidos web que aparecen detallados en la webgrafía, donde pueden obtener información de primera mano sobre la cuestión negra en España.

3.2.4.2 CONTEXTOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL

En el TRABAJO de CAMPO se realizan entrevistas a 13 personas que relatan sus experiencias en el ámbito educativo formal, algunas veces se hace referencia también al ámbito no formal, o se sitúa a sus familiares y amigos o incluso Internet, como fuente de información. Se trata de redirigir las experiencias positivas de aprendizaje, las experiencias taller hacia el CONTEXTO NO FORMAL, donde los entrevistados sitúan sus recuerdos educativos más enriquecedores y proclives a la TRANSFORMACIÓN. Algunos de estos espacios son: Campamentos, hospitales, Centros Culturales, Museos, Asociaciones, Web, Centros Sociales, la calle, Congresos, Centros de Creación Contemporánea, Museos...

3.2.4.3 ESPACIOS DE CREACIÓN CONTEMPORÁNEA, ARTE EMERGENTE Y ACTIVISMO SOCIAL

De todos estos espacios: Campamentos, hospitales, Centros Culturales, Museos, Asociaciones, Web, Centros Sociales, la calle, Congresos, Centros de Creación Contemporánea, Museos..., los más favorecedores para mi actividad, mi filosofía educativa, mis objetivos generales para el proyecto y mi implicación con el colectivo en cuestión y sus necesidades, serán los espacios de Creación Contemporánea y Arte Emergente, o los Centros Sociales y sedes de Asociaciones dedicadas al activismo social de la Comunidad Negra o vinculadas a ella; por citar algunos, Matadero de Madrid, Tabacalera CSA o UATAE-CEIM.

3.2.5 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

3.2.5.1 OBJETIVOS GENERALES

Para construir un estudio coherente con la igualdad social, se marcaron unos **OBJETIVOS GENERALES** complementarios a los **OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN** que sirvieran de guía personal a la hora de enfrentar el contexto de trabajo, y que fueron utilizados para relacionar las opiniones, necesidades y propuestas del colectivo en cuestión con el planteamiento teórico-práctico de los talleres y experiencias planteados. Estos son:

1- Escuchar, observar y convivir con la experiencia real de los afrodescendientes en la educación española y demás contextos sociales que la afectan. **2-** Detectar si se sienten satisfechos con su experiencia educativa, con el trato recibido en el aula y otros contextos educativos; o por el contrario, esta puede ser una experiencia traumática o discriminatoria, así como conocer su experiencia vital en el resto de contextos sociales que habitan. **3-** Analizar si el trato discriminatorio en la escuela y otros contextos educativos puede influir sobre la falta de oportunidades sociales y conducir a experiencias traumáticas. **4-** Exponer las características que debiera tener una educación satisfactoria que atendiera las necesidades de la población en su conjunto, teniendo en cuenta a las Comunidades Étnicas. **5-** Descubrir si la **ETNOEDUCACIÓN** puede ser generadora del cambio social necesario para mejorar sus condiciones de vida, o las de los niños/as que viven situaciones similares. **6-** Estudiar el papel que la **EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA** como metodología efectiva de aprendizaje puede jugar en la **ETNOEDUCACIÓN**. **7-** Comprender cómo podemos vincular el **ARTIVISMO** y la **ETNOEDUCACIÓN** para solucionar los problemas anteriormente planteados en el diagnóstico. **8-** Transformar, a partir de soluciones que acaben con las pautas educativas discriminatorias y promuevan el **CAMBIO SOCIAL**, desde el **CONTEXTO NO FORMAL**, pero también atendiendo a las carencias que se dan en el **FORMAL**, puesto que están interrelacionados.

3.2.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN

En respuesta a las preguntas de investigación, se resolverán 3 aplicaciones de base para cada uno de los 3 conceptos clave a través de los cuales discurre esta investigación: **LA ETNOEDUCACIÓN** como herramienta, **EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL** como contenido y **LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA** como metodología. Estas aplicaciones de base son generadoras de los **OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN**, por lo que respondiendo a las preguntas de investigación y la hipótesis, presento a continuación los objetivos de investigación. Nuestro proyecto trata de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, que como recordamos son las siguientes:

OBJETIVO 1:

Evaluar si la **etnoeducación** es una herramienta eficaz para empoderar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.

OBJETIVO 2:

Evaluar si la **el arte y la cultura visual** son un contenido significativo para fomentar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.

OBJETIVO 3:

Evaluar si **educación artística contemporánea** es una metodología revolucionaria para promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.

En consecuencia, nos proponemos:

OBJETIVO 4:

Obtener una serie de propuestas de acción educativa que hayan demostrado ser válidas a partir de las experiencias taller como promotoras del empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales a través de la etnoeducación, el activismo y la educación artística contemporánea.



3.3 TRABAJO DE CAMPO

HACIENDO COMUNIDAD

Este apartado está dedicado al Trabajo de campo, que muestra cuál ha sido el recorrido. A través de las entrevistas (íntegras en los Anexos) realizadas al grupo de estudio, donde pretendía evaluar que mis apreciaciones en torno al Diagnóstico del problema, eran acertadas, y enfrentarme a las Experiencias taller con pautas concretas de acción. A continuación presento el aprendizaje extraído a partir del Trabajo de campo, tras el cual se analizarán los Resultados y se presentarán las Conclusiones en los apartados subsiguientes.

Soy inmenso, contengo multitudes.

(Whitman W., 1984: p. 52).

La persona que emigra busca lo que ofrece el país de acogida en cuanto a prosperidad social. Ello no significa que olvide sus orígenes, sino que el hecho de emigrar tiene sentido si le permite cambiar de posición social.

Pero, si al inmigrar, con lo que se encuentra es con marginación por su posición social, por sus costumbres, por su lengua, e incluso por las leyes y el derecho, entonces, puede optar por reaccionar reforzando aspectos que le unen con los de su misma condición, y que le diferencian de la sociedad mayoritaria -o los partidos que la representan-, puede responder de diferentes formas.

Portada: TALLER DE DANZA AFRICANA CONTEMPORÁNEA
Oyono Ngalo J., 2013.

Each One Teach One: Jornadas de la Cultura Afrodescendiente en España.

Recuperado: <http://www.josengalo.com/>

Una, cerrando filas y alertando sobre el peligro de pérdida de la propia identidad, proporcionando así apoyo a las tendencias más nacionalistas y retrógradas. Otra forma de responder puede ser la de celebrar la diferencia, y promoverla con propuestas y medidas que refuercen aspectos identitarios y demandas de grupo, por encima de derechos individuales que igualan con el resto de la sociedad.

Y otra posible forma de responder es garantizando los derechos íntegros de los inmigrados, sin prejuicios de ningún tipo sobre su libre decisión de asimilarse o de conservar su especificidad, siempre que esta respete los derechos y los deberes de los individuos con los que convive. Es decir, garantizando el sistema de derechos y deberes que nos vuelve iguales, y de entre los que la educación es uno de los más importantes. Esta debe cumplir un papel igualador y difusor de los valores básicos comunes, debe asimismo tratar de fomentar la integración en los valores de la sociedad española, pero también, para respetar las diferencias culturales, debe valorar los aspectos positivos de las culturas de origen, evitando que los problemas de la integración social se conviertan en problemas de identidad irreconciliables.

(Gascón Stürtze M., 2011: p. 185).

3.3.1 ESQUEMA DE TRABAJO DE CAMPO

En este apartado se va a visibilizar lo que ha sido mi experiencia docente e investigadora a lo largo de estos años, para ello planteo el relato como un viaje a través del tema que me ha ido acercando poquito a poco a esta tesis, para ello, divido esta experiencia en **PRE**, **IN** y **POST**:

Comenzamos con las **experiencias PRE**, todas aquellas experiencias previas a la tesis, que me fueron posicionando hacia una dirección metodológica y a una elección temática consciente del tema con el que quería trabajar: las comunidades étnicas (concretamente la comunidad africana y afrodescendiente) y las pedagogías regenerativas, empoderadoras, críticas y de transformación social a través del Arte Contemporáneo. Seguimos con las **experiencias IN**, que comenzaron paralelas a esta tesis, que me ayudaron a profundiar en el tema, tomar contacto con la comunidad, establecer grandes amistades, y seguir trabajando con las asociaciones y grupos con los que establecí colaboraciones. Donde podemos situar los proyectos piloto. Por último, las **experiencias POST**, en las que una vez bien afianzados mis conocimientos sobre la temática de estudio he ido aplicándolos y comprobando su eficacia en diferentes contextos para concluir esta tesis, y que serán objeto de análisis en el apartado Análisis de resultados del capítulo de Conclusiones.

Para relatar la **experiencia** de investigación en el Trabajo de campo se ha seguido el siguiente orden: una INTRODUCCIÓN sobre cada proyecto, el título, la muestra, el contexto y la fecha de realización; una DESCRIPCIÓN breve de la actividad; a continuación la MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN, que justifica la importancia de que se llevara a cabo; la MEMORIA de la actividad, donde se ha recogido el proceso que en su día se detalló en el cuaderno de bitácora; y por último, el aprendizaje, que como investigadora extraje a partir de aquellas impresiones, ideas, sugerencias, valoraciones o propuestas de transformación derivadas de su puesta en práctica y recogidas en el cuaderno de bitácora, por lo que al ser un trabajo personal y narrativo de la autora aparecerá descrito en primera persona. Primero el apartado de **entrevistas** y después, el apartado de **Experiencias Taller**. Antes, presentamos un esquema donde puede valorarse todo este trabajo de campo en conjunto, en su metodología, tiempos, muestra, formato y herramientas para su evaluación.

ESQUEMA DEL TRABAJO DE CAMPO

ENTREVISTAS

* 12 entrevistados, entre los 20 y los 30 años.
1 entrevista de contraste, de 13 años.

TIEMPOS

MUESTRA

FORMATO

2010-2011

-Compañero 1

2010

MUJER

artista y universitaria

entrevista semiestructurada

-Compañero 2

2011

MUJER

universitaria

entrevista semiestructurada

-Compañero 3

2011

HOMBRE

artista

cuestionario abierto en red

-Compañero 4

2011

HOMBRE

informático

entrevista semiestructurada

-Compañero 5

2011

HOMBRE

fotógrafo y vídeo creador

entrevista semiestructurada

-Compañero 6

2011

HOMBRE

artista

entrevista semiestructurada

-Compañero 7

2010

MUJER

artista

entrevista semiestructurada

-Compañero 8

2011

HOMBRE

artista y activista

entrevista semiestructurada

-Compañero 9

2011

HOMBRE

artista y comerciante

entrevista semiestructurada

-Compañero 10

2010

MUJER

artista y activista

entrevista semiestructurada

-Compañero 11

2010

HOMBRE

artista y activista

entrevista semiestructurada

-Compañero 12

2011

MUJER

universitaria

entrevista semiestructurada

-Compañero 13

2012

MUJER

estudiante de secundaria

entrevista semiestructurada

EXPERIENCIAS

TIEMPOS

MUESTRA

FORMATO

experiencias PREvias

- CAMPAMENTO MULTICULTURAL #1
- CONTEXTO HOSPITALARIO #2
- THYSSEN-BORNENMISZA #3

2009-2010

(toma de
contacto con
la docencia
intercultural)

aula taller
talleres CurARTE
beca de aprendizaje

experiencias piloto IN

- TABACALERA CSA LIDERESAS #1
- TABACALERA CSA MADRIGUERA #2
- TABACALERA CSA TEMPLO AFRO #3
- FEDERACIÓN Y FUNDACIÓN #4
- CENTROS CULTURALES, COLEGIOS,
CAMPAMENTOS... #5

2010-2011

(toma de
contacto con
el colectivo de
investigación)

inserción social y arte
talleres interculturales
activismo y sociedad
activismo y política
docencia en arte

*herramientas de evaluación:
cuaderno de bitácora
fotografías y vídeo

experiencias de tesis POST

- POST-IT CITY #1
- La AFROcolaboradora #2
- ETNOEDU FOCUS-GROUP #3
- EACH ONE TEACH ONE #4
- DECOLONIZANDO OTHELLO #5
- PARÍS-AFROTOUR #6

2011-2013

2011	20
2011-2013	330
2013	20
2013	200-300
2013	16
2013	18/20

taller urbano interactivo
dispositivo web
focus-group
jornadas-festival
taller de artista
taller/conferencia

*herramientas de evaluación:
fotografías y vídeo
cuaderno de bitácora
valoraciones de los asistentes

número de fans en facebook en la web
número de asistentes a las jornadas-festival

3.3.2 ENTREVISTAS

ENTREVISTAS 2010-2011

SEMIESTRUCTURADAS AL COLECTIVO AFROESPAÑOL CONOCIÉNDONOS Y RE-CONOCIÉNDONOS.

DESCRIPCIÓN: las entrevistas que aparecen en este estudio se han tomado como ejemplo de visibilización de una realidad concreta y punto de partida para esta investigación, que en ningún caso pretende valorar a través de estas 13 entrevistas la existencia o no del racismo, que se entiende como una verdad incuestionable y presente en la vida de muchas personas y tenían por fin enmarcar la puesta en práctica de las experiencias taller, partiendo de una evaluación real de la comunidad afroespañola en torno a su situación educativa.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: tras adentrarme en el Marco teórico y profundizar en los datos más relevantes relacionados con esta investigación, resolví recoger las opiniones de aquellos que podían sentirse identificados con el diagnóstico del problema y afectados por tanto por una educación formal que yo consideraba obsoleta en muchos aspectos y especialmente indiferente a las necesidades de los afrodescendientes. Algunas personas ya me habían contado sus experiencias de racismo y marginación dentro del Sistema Educativo, por lo que decidí documentar sus experiencias, darles voz y denunciar este tipo de situaciones sobre aquello que estaba fallando en términos etnoeducativos en el sistema de educación formal.

MEMORIA: para empezar a relatar lo vivido por otras personas en su infancia, hay que tener en cuenta que podemos desencadenar un torrente sensible y a veces doloroso, sobre todo si el pasado de aquellas tiene que ver con situaciones duras de exclusión, como pueden ser las relacionadas con el rechazo o discriminación racial. No hace falta que se trate de violencia explícita, la diferenciación siempre deja una herida, y determina en muchos casos cómo nos enfrentamos a situaciones similares y las resolvemos cuando vuelven a suceder en la etapa adulta. Las personas a las que he entrevistado son de muy diversa procedencia, clase social o formación y desempeño laboral. Algunas de ellas han descrito experiencias discriminatorias muy marcadas, francamente preocupantes para la sociedad en que vivimos; otras han vivido situaciones, no muy agradables, incómodas, pero a las que no han otorgado mucha importancia (al menos conscientemente), que han sabido resolver, con apoyo del entorno, y canalizar de una manera que hace que no les suponga un gran salto en el camino. Algunas de estas personas tenían una conciencia política muy fuerte, otras no tanto, o la derivaban a través de su labor profesional, pero todos ellos coincidían en que habían vivido situaciones de racismo en la infancia, y como cabe esperar, las primeras de todas ellas se habían producido en la escuela, ya sea por parte de la institución, el profesorado, el alumnado o los padres de otros estudiantes.

LA MUESTRA, LAS PREGUNTAS, LOS RELATOS... LAS PERSONAS

Los criterios de selección de la muestra se basaron en la participación de personas afrodescendientes o africanas que habían estudiado en España, con un rango de edad entre los 20 y los 30 años, algunos de ellos habían nacido aquí, otros llegaron a temprana edad, algunos siendo adolescentes y otros en edad adulta para asistir a la universidad. Entre los entrevistados, 6 mujeres y 7 hombres, podemos encontrar personas de diferente clase social y perfil formativo, universitarios, artistas, informáticos o activistas. Entre el origen de los entrevistados aparecen países como Mali, Cabo Verde, Marruecos, Guinea Ecuatorial, Camerún o Costa de

Marfil, aunque muchos han nacido en España. De la muestra total de 13 entrevistados, 11 fueron encuestados a través de una entrevista semiestructurada con una grabadora de sonido y 1 encuestado a través de cuestionario semiestructurado y abierto a través de la Red por motivos de privacidad. Estas personas fueron entrevistadas entre 2010 y 2011.

Accedí a estas personas, que deseaban ser entrevistadas y contar su historia, en torno a un tema tan personal como el racismo. Unas veces en entornos relacionados con el activismo o la cultura afro; otros a través de amigos, unos que recomendaban a otros; otros en espacios públicos, preguntando, sin más; otros eran amigos y otros nos conocimos a través de Internet, en mi página Facebook La AFROcolaboradora, etc. Fue durante estos dos primeros años del Trabajo de Campo que obtuve la muestra. No fue fácil, y es una muestra pequeña, aunque muy representativa y a mi entender válida para este estudio; porque en un tema tan personal y ante personas que no se conocen de antemano, algunos no desean contar su historia. Sin embargo, existen muchos afrodescendientes que sabemos han vivido una experiencia similar, es importante señalar también la similitud entre las experiencias que han vivido los entrevistados.

La razón por la cual decidí entrevistar a personas adultas es que este grupo de edad me permitía evaluar algunos conceptos importantes de la experiencia etnoeducativa con el colectivo afrodescendiente, las relaciones entre africanos y afrodescendientes, el grado de formación en cultura africana que los adultos trasladan a los hijos, la relación con los procesos de activismo y luchas sociales o la verbalización consciente de situaciones que ya se han vivido en la infancia y sobre las que se ha reflexionado. Además hay que tener una sensibilidad especial para dialogar sobre el racismo con los niños, esto no debe suceder a través de una entrevista semiestructurada, por lo que algunas de las impresiones de mi práctica diaria, por respeto, han sido trasladadas solamente a través del cuaderno de bitácora. He añadido también una entrevista semiestructurada DE CONTRASTE, con una adolescente, menor, de 13 años, y origen marroquí nacida en España y que actualmente se encuentra en el sistema educativo formal de enseñanza obligatoria para visibilizar la situación actual en relación a las experiencias pasadas que relataron los adultos. Una adolescente seleccionada especialmente por su grado de madurez y capacidad para afrontar este tema con actitud crítica y reflexiva.

Recuerdo cada una de las historias. Agradezco la importancia que tienen para mi aprendizaje. Las considero la fase más fundamental de esta investigación, ya que me han permitido elaborar las propuestas educativas puestas en práctica durante las experiencias taller, y son un ejemplo de la diversidad que contiene el colectivo afrodescendiente. Al no poder aparecer sus rostros por razones de privacidad, en los laterales he añadido imágenes que representan toda esa diversidad que los caracteriza. Doy las gracias a todas esas personas a las que considero coautoras de esta Investigación por contarme su experiencia y responder a las preguntas de forma tan sincera, que de forma semiestructurada, respetando su narración, se les fueron planteando. Aparecen a continuación. Las entrevistas se encuentran íntegras para quien desee leerlas en el anexo. Aconsejo hacerlo, ya que son el esqueleto de todo mi trabajo y un testimonio enriquecedor y regenerador para aquel que se tome el tiempo de sentirlo así.

- 1- ¿Si tuvieras que describir tu experiencia educativa con una palabra cuál sería?
- 2- ¿Puedes contar alguna anécdota que ilustre esto?
- 3- ¿Desde qué edad estudias en España?
- 4- ¿Cuando estudiabas, sentías que la educación que recibías te representaba, que tenía algo que ver con el mundo AFRO?
- 5- ¿Alguna vez te hablaron de África en la escuela? ¿En qué sentido?
- 6- ¿Alguna vez tuviste algún profesor/a AFRO o de otra comunidad étnica?
- 7- ¿Aprendiste o te contaron algo sobre algún referente positivo o personaje AFRO en la escuela, instituto o universidad?
- 8- ¿Dónde aprendiste todo lo que sabes sobre cultura africana?
- 9- ¿Te sientes español? ¿Por qué sí y por qué no?
- 10- ¿Hubo un momento en la escuela, instituto, universidad, etc., que te sintieras señalado como diferente? ¿De forma positiva o negativa? Cuéntalo si quieres.

11- ¿Alguna vez has sufrido racismo en la escuela? ¿Procedente de los padres, los alumnos, los profesores?

12- ¿Cómo crees que debiera ser una educación verdaderamente integradora? ¿Crees que el arte puede ser un buen motor que eduque para el cambio en este sentido?

APRENDIZAJE:

- Las narraciones de los entrevistados me llevan a pensar que el Racismo y las situaciones de Discriminación, (hemos visto que existen muchas formas de racismo) son una realidad cotidiana común para todos los afrodescendientes, más evidente cuanto más visibles sean sus rasgos de distinto origen.
- Las narraciones de los entrevistados revelan que las consecuencias que para sus vidas tiene el Racismo dependen de como su entorno (familiares, amigos, profesores, apoyos dentro de la comunidad) aborde esta situación y le dé respuesta. Las experiencias positivas les han llegado fundamentalmente del ámbito no formal.
- Las narraciones de los entrevistados muestran las demandas educativas que tenían en la infancia y aún tienen: referentes propios y presencia afro en las instituciones, la etnoeducación; una educación más participativa que tenga que ver con sus vidas, educación contemporánea; educación y visibilidad, arte y cultura visual.



Fig. 1, 2, 3: MESTIZAJE

Schoeller M., 2013.

The Changing Face of America.

Recuperado: <http://ngm.nationalgeographic.com/2013/10/changing-faces/schoeller-photography>

<http://martinschoeller.com/>

3.3.3 EXPERIENCIAS TALLER

Para relatar las experiencias de este estudio nos remontamos a algunas que han contribuido al desarrollo de esta investigación y de la que se han extraído los correspondientes aprendizajes, aunque hay que mencionar que solo se han tenido en cuenta para su análisis las seis últimas, destacadas como **experiencias POST**.

3.3.3.1 CAMPAMENTO MULTICULTURAL

INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

DESCRIPCIÓN: esta actividad surge a través de una persona cercana que solicita personas nativas españolas para un campamento de verano en Savannah (Georgia, EE.UU.) en un proyecto de inmersión lingüística y cultural. Mi cometido en el campamento, además de ejercer como educadora, estaría destinado fundamentalmente a la coordinación y realización de los talleres de la Sala de Arte.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: desde el principio me involucré con este proyecto, ya que podía ser una oportunidad ideal para poner en práctica mis ideas sobre multiculturalidad (en ese momento, todavía no concebía la transculturalidad) en un contexto tan diverso.

MEMORIA: en Estados Unidos este tipo de proyectos son muy frecuentes (los proyectos de inmersión), ya que dan muy buenos resultados a la hora de aprender un idioma y adquirir conocimientos sobre la cultura que hace uso de ese idioma. En el caso del español era una cuestión complicada, ya que existen multitud de países de habla hispana, y aunque todos portan una cultura común, todos ellos también tienen costumbres bien diferenciadas. Sin embargo, ocurre en estos campamentos, que a veces los monitores hablan en español, pero son originarios de EE.UU, algunos de ellos tienden a reproducir estereotipos sobre los países de habla hispana, aunque no sucede siempre así. Yo me propuse que en la Sala de Arte esto no sucediera, por lo que puse en marcha un dispositivo intercultural, a través del cual algunos compañeros de doctorado y amigos me transmitieron la información más fidedigna y no estereotipada que consideraban que podía representar a sus respectivos países de origen. Toda esta información viajó conmigo y llegó al campamento en forma de imágenes, con las que construimos un gran mural. Los niños y niñas estuvieron trabajando todo el verano a través de ellas. Uno de los ejercicios que más les gustó fue la Construcción de Fallas. Creamos una sorprendente torre hecha de la combinación de todos sus proyectos, basados en las imágenes interculturales, que posteriormente quemamos en un hoguera, haciendo venir las cosas positivas y dejando las negativas atrás, como es costumbre en la fiesta tradicional Valenciana.

APRENDIZAJE:

- Este proyecto fue lo que me dirigió de forma definitiva hacia esta Tesis, mi primera experiencia intercultural. di los primeros pasos para convertirme en etnoeducadora.



Fig. 4, 5, 6:
TALLERES CONCORDIA LANGUAGE VILLAGE
Ana Cebrián (2009).

PRE #2 2009-2010

3.3.3.2 CONTEXTO HOSPITALARIO

PROYECTO CURARTE

DESCRIPCIÓN: el Proyecto CurArte se desarrolla en hospitales y trata de acercar al niño hospitalizado actividades alejadas de la creación de simples manualidades, tan comunes en este entorno, para sustituirlas por formación artística real basada en la Metodología que se aplica en el MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil), basada, a su vez, en la Educación Artística que cree en el arte como generador de conocimiento.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: ha sido una experiencia muy importante que también ha contribuido a dirigir mi tesis a la investigación con Comunidades étnicas.

MEMORIA: al entrar en contacto con el Departamento de Didáctica de la Educación Plástica (UCM), comencé a participar en el Proyecto CurArte y otras actividades como la Feria de Arte Contemporáneo, proyectos relacionados con la Educación Artística y la formación en Contextos No Formales. He colaborado sobre todo con el Proyecto CurArte, donde estuve 2 años trabajando mientras cursaba mis estudios de doctorado. Para mí la experiencia en el hospital ha sido intercultural, interemocional e interrica. El hospital es un contexto muy diverso: diverso en las patologías que sufren los pacientes, diverso en sus características de adaptación al espacio, y diverso en las características personales de cada uno de ellos. Habitualmente, las actividades que realizamos en el hospital tienen que ver con la riqueza de la diferencia, la individualidad o el valor personal como valores intrínsecos; por lo que ha sido uno de los contextos donde he podido medirme como educadora y también experimentar con actividades que favorecieran la interculturalidad. No he olvidado los nombres de cada uno de los niños y niñas que han contribuido a que yo acabara haciendo esta Tesis y dedicándome a la Etnoeducación Artística. Cuando pienso en mi experiencia en el hospital, tengo que recordar a Hamza (Marruecos) y Carlitos (Guinea), amigos inseparables, que incluso escapaban de sus habitaciones para estar juntos. Ellos me enseñaron que construir un teléfono con vasos de plástico para comunicarse entre dos habitaciones que les aislaban, podía ser una acción activista-intercultural.

APRENDIZAJE:

- A veces las acciones más sencillas pueden suponer grandes cambios, y los grandes cambios pueden enseñarnos mucho. Es muy importante escuchar, y muy importante generar libertad.



Fig. 7, 8, 9:
TALLERES curARTE-HOSPITAL 12 DE OCTUBRE
Ana Cebrián (2009-2010).

3.3.3.3 THYSSEN-BORNENMISZA

MI DEA Y LAS NEED'S

DESCRIPCIÓN: Gracias al Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes (UCM) pude gozar de una Beca de Formación en el Museo Thyssen-Bornenmisza que me permitió comenzar mi investigación. Mi labor consistía en apoyar las actividades del Departamento Educativo y diseñar, en colaboración con los responsables de este, una actividad de intercambio con públicos con necesidades especiales (hay que aclarar que este término, si bien en la actualidad no estoy muy de acuerdo con su uso, engloba en lo que respecta a los museos, a públicos muy diversos, desde personas con capacidades diferentes a colectivos de un origen étnico determinado, personas con una diversidad funcional física u mujeres que han sufrido malos tratos).

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: Finalmente mi experiencia como Becaria en el Museo Thyssen-Bornenmisza fue lo que me facilitó unir todos estos ámbitos de interés (el arte, la interculturalidad y la educación), para comenzar mi investigación realmente satisfecha y emocionada con los temas a los que me dedico y desde un ámbito que para mí tiene muchas posibilidades para la etnoeducación: la educación no formal.

MEMORIA: Esta investigación consistió en la creación y puesta en práctica de una Unidad Didáctica: “Las Raíces de la Memoria”, en el programa Red de Públicos para el tratamiento de las need's en el Museo Thyssen-Bornemisza, a través del cual se pretendió desarrollar una investigación cualitativa que me llevara a una serie de conclusiones para profundizar en mi investigación de Tesis-DEA.

La investigación gravitó en torno a los conceptos relacionados con las necesidades especiales, y el proyecto que se realizó, el taller didáctico, giró alrededor de estos mismos temas, que son preocupación y motivo de reflexión de los colectivos con los que trabaja el museo. Los sueños y los derechos de aquellos que habitualmente no tenemos en cuenta. El esconder y camuflar versus el transformar la sociedad: estas personas pueden estar fuera de la sociedad, escondidas, camufladas, o por el contrario pueden contribuir a su transformación. Era una actividad que insistía en la participación ciudadana de todo tipo de colectivos.

¿ES POSIBLE ESTAR FUERA DE LA SOCIEDAD SIENDO PARTE DE ELLA?

Traté de responder a las siguientes cuestiones:

¿Existe la diferencia positiva? ¿Es beneficiosa?

¿Cómo debemos tratar las necesidades especiales en el museo?

¿Por qué desde el museo?

¿Qué tienen para ofrecer a la sociedad las necesidades especiales? ¿Y la sociedad?

La actividad a realizar se desarrolló en tres sesiones, ya que se trataba de facilitar el intercambio entre dos colectivos que realizaban una actividad introductoria por separado, para luego unirse en una tercera. La primera visita fue realizada con el grupo de la Comisión para la Investigación de Malos Tratos, posteriormente la primera visita con el CEPI Hispano-Colombiano y por último, la visita conjunta a la que acudieron los dos colectivos. A lo largo de la actividad hubo cosas que dieron resultado y otras que, por

el contrario, fallaron en su aplicación, pero en cualquier caso, aprendí de ambas, ya que esta prueba piloto, es el comienzo de mi investigación de tesis, generadora de nuevos conocimientos que me permitieron seguir desarrollándome como profesional de la educación. También lo fue la esperanza para la realización de actividades futuras basadas en el intercambio desde lo no formal.

Las valoraciones de los participantes, de diversas edades, mostraban la importancia de la etnoeducación o la educación en la diversidad, y fueron centrando mis expectativas y mis recursos hacia esta investigación:

“ME HA GUSTADO MUCHO” :) PAULA.

“ME HA GUSTADO MUCHO Y LO HE PASADO MUY BIEN” VANESSA.

“ME LO HE PASADO MUY BIEN. GRACIAS” MOISÉS.

“ME LO HE PASADO MUY BIEN, SOBRE TODO CON ANA Y LUZELENA. ALBERTO TAMBIÉN ME HA CAÍDO BIEN” ALEJANDRA.

“ESTO HA SIDO LO MEJOR. SOBRE TODO LA PLANTA” ALEXANDRA.

“ME HA ENCANTADO Y ESPERO QUE A LOS DEMÁS TAMBIÉN” JAVIER.

“ME HA ENCANTADO LA EXPERIENCIA Y LO HE PASADO GENIAL, MUCHAS GRACIAS” M^a ANGELES.

“MUY GRATIFICANTE LA EXPERIENCIA. ME HA ENCANTADO EL AMBIENTE QUE SOIS CAPACES DE CREAR. MUCHAS GRACIAS” MANUELA.

“LA EXPERIENCIA HA SIDO FANTÁSTICA, Y ME LLEVO MUCHAS HISTORIAS REALES DE CUADROS Y PERSONAS PARA PODER CURAR MI OTRA HISTORIA. BESOS” ALICIA.

“UN PLACER ESTE INTERCAMBIO “SOMOS CIUDADANOS DEL MUNDO. GRACIAS” ROSA.

“HA SIDO MUY INTERESANTE EL TALLER, EL HABER COMPARTIDO CON OTRAS FAMILIAS. OJALÁ SIGAN HACIENDO MÁS TALLERES. FELICIDADES Y GRACIAS” ROSA/ANGELA Y ANGEL.

Esto fue lo que escribí como cierre de mi DEA y que hoy puedo suscribir:

“Este año ha sido importantísimo para mi formación como educadora y también como persona. Gracias a estas prácticas y el desarrollo de mi investigación, he podido introducirme en un mundo que me gusta, la Educación Artística para las Need’s, por lo que quiero seguir trabajando en torno a este tema. Ahora que cuento con una base teórica y también práctica importante, es la ocasión, para, a lo largo de los próximos años, ir poniendo a prueba en diferentes contextos todos estos conocimientos. Fundamentalmente me interesa la idea de intercambio entre diferentes colectivos, y, en especial, la formación artística en ámbitos de interculturalidad. Seguiré trabajando en la educación no formal y poniendo en práctica metodologías alternativas que refuercen este interés”.

A continuación relato las conclusiones que en su día extraje de este proyecto, revisadas a la luz de lo que hoy he asimilado y contrastado con otras experiencias.

APRENDIZAJE:

¿EXISTE LA DIFERENCIA POSITIVA? ¿ES BENEFICIOSA?

- Actualmente surgen en todos los museos una serie de iniciativas que tratan de satisfacer a todo tipo de públicos, un poco pensando en ampliar el público que acude al museo o tratando de restaurar el desfase diferencial que hasta ahora han recibido las necesidades especiales, esto sería la diferencia positiva. Hay que tener en cuenta que se debe trabajar la interculturalidad desde espacios

que acojan a todo tipo de colectivos. Separar puede ser útil en un principio pero todos debemos dirigirnos hacia la igualdad y la interculturalidad es un contenido transversal, no específico de las comunidades étnicas.

¿CÓMO DEBEMOS TRATAR LAS NECESIDADES ESPECIALES EN EL MUSEO? ¿POR QUÉ DESDE EL MUSEO?

- La razón por la que creo que las mejores oportunidades para las need's se encuentran en los Museos, es que la educación no formal en museos y centros de arte, actualmente cuenta con más medios económicos, y el prestigio social de estas entidades, que avalan este tipo de proyectos, aportan visibilidad a los colectivos y suponen un soporte riguroso que las sostiene en el tiempo, y las salva de convertirse en actividades puntuales. Si bien es cierto que en ocasiones se puede caer en el riesgo de convertir dichas actividades en técnicas propagandísticas que desvirtúan la verdadera labor realizada con y para las need's. Sin embargo, como he dicho, la interculturalidad debe ser transversal a todas las disciplinas, todos los contextos, ya sean formales o no formales, ya que vivimos en un mundo multicultural.

¿QUÉ TIENEN PARA OFRECER A LA SOCIEDAD LAS NECESIDADES ESPECIALES? ¿Y LA SOCIEDAD?

- A lo largo de mis prácticas, he podido comprobar cómo las need's representan una multiplicidad de puntos de vista, códigos de pensamiento para recrear el mundo que es en sí misma integradora y es de por sí inclusiva. El acercamiento de las need's al público general es preponderante y la oportunidad para todos de un acceso verdaderamente equitativo a la cultura y al conocimiento.



Fig. 10, 11, 12:
TALLERES THYSSEN-BORNEMISZA
PROGRAMA RED DE PÚBLICOS-EXPERIENCIA DEA
Ana Cebrián (2010).

IN #1 2010-2011

3.3.3.4 TABACALERA CSA-LIDERESAS EMPODERAMIENTO FEMENINO AUTOGESTIONADO

DESCRIPCIÓN: esta actividad fue una de mis primeras experiencias docentes en el Centro Social Autogestionado La Tabacalera de Lavapiés. El grupo *Lideresas* había sido creado para empoderar a mujeres que habían sufrido o todavía sufrían malos tratos.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: desde el principio me pareció una gran oportunidad poder trabajar con estas mujeres que querían ser “lideresas” y tomar las riendas de sus vidas, realizando actividades con las que se sentían satisfechas de sí mismas, y tomar contacto con un barrio (Lavapiés), que ofrecía tantas posibilidades.

MEMORIA: cuando me acerqué a este centro social buscando la manera de desarrollarme y aprender en un entorno multicultural, algunos de los compañeros que allí trabajaban me sugirieron colaborar con el grupo de empoderamiento e igualdad “Lideresas”, formado por psicólogas, agentes de Igualdad y un antropólogo, que realizaban talleres para fortalecer a mujeres que habían sufrido malos tratos. Dentro del grupo existían mujeres de todas las nacionalidades y era muy multicultural. En un principio comencé colaborando quedándome al cuidado de sus niños mientras las chicas realizaban las actividades que los mediadores proponían, a la vez que yo misma proponía actividades educativas a los niños. Después pude realizar talleres con las mujeres que asistían a la actividad. Uno de los talleres, el más importante, gravitaba en torno a la idea de LIBERTAD, expresada a través de las obras de diferentes artistas de distintas nacionalidades: Barbara Kruger, Guerrilla Girls, Frida Kahlo o Wangechi Mutu. A través de las imágenes, nuestras “lideresas” consiguieron opinar y expresarse de formas que no lo habían hecho antes. El hecho de indentificarse con las nacionalidades de las artistas les pareció muy positivo, y como comentaron los mediadores, las chicas demostraron que se estaban divirtiendo mucho y participando como no lo habían hecho antes. Algunas de ellas nos hicieron feedback y mandaron imágenes de las obras de estas artistas que habían encontrado por internet.

APRENDIZAJE:

- El arte y las imágenes nos ayudan a expresar aquello que nos duele, convirtiéndose en una importante herramienta para trabajar con públicos en riesgo de exclusión social. Una herramienta necesaria para tratar cuestiones de género y etnia. La innovación devuelve un feedback positivo.



Fig. 13, 14, 15: MATERIALES
TALLERES CSA-LIDERESAS

Kruger B., 1987. *No*.

Recuperado:

<http://www.barbarakruger.com/art.shtml>

Muray, N., 1937. *Frida Kahlo in all her glory*.

Recuperado: <http://www.fkahlo.com/>

Guerrilla Girls, 1989.

Recuperado: <http://www.guerrillagirls.com/>

3.3.3.5 TABACALERA CSA-MADRIGUERA

ESPACIO INFANTIL AUTOGESTIONADO

DESCRIPCIÓN: esta actividad se desarrolló de forma paralela a la del grupo LIDERESAS. Los talleres que impartí en Madriguera estaban destinados a acoger a los niños y niñas del grupo Lideresas, a aquellos que acudían al espacio infantil de ludoteca “madriguera” (que habitualmente eran niños y niñas del barrio que acudían para jugar con sus padres o sus padres necesitaban dejar al cuidado de alguien), y aquellos que acudían al centro de visita y se encontraban con la sorpresa de un taller.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: decidí implementar estos talleres en el barrio (Lavapiés), porque el espacio de la Madriguera solo contaba con actividades para niños de forma puntual. Me pareció una excelente oportunidad para comprobar si todas aquellas conclusiones a las que había ido llegando, con mi experiencia previa acerca de la interculturalidad, y que mis lecturas de tesis me iban confirmando, eran ciertas aplicadas en un contexto tan multicultural como el barrio de Lavapiés.

MEMORIA: las actividades que propuse, desde el principio, se dirigieron a este objetivo, por lo que decidí comenzar a trabajar con una batería de artistas contemporáneos africanos y afrodescendientes (por ser estas las procedencias más comunes en el barrio, aunque también incluía artistas de otras nacionalidades en mis talleres). Poco a poco se convirtió en un archivo de más de 500 carpetas de artistas con sus respectivas obras. Entonces empecé a ver lo bien que funcionaban estas imágenes para trabajar cuestiones importantes como la identidad, el origen, el reparto de poder, el género, la diversidad, la cultura; incluso los niños y niñas más pequeños eran capaces de comprender estos conceptos si la actividad estaba bien diseñada.

APRENDIZAJE:

- La etnoeducación es un derecho además de una herramienta, muy necesaria para el aprendizaje de los niños y niñas de distinto origen.

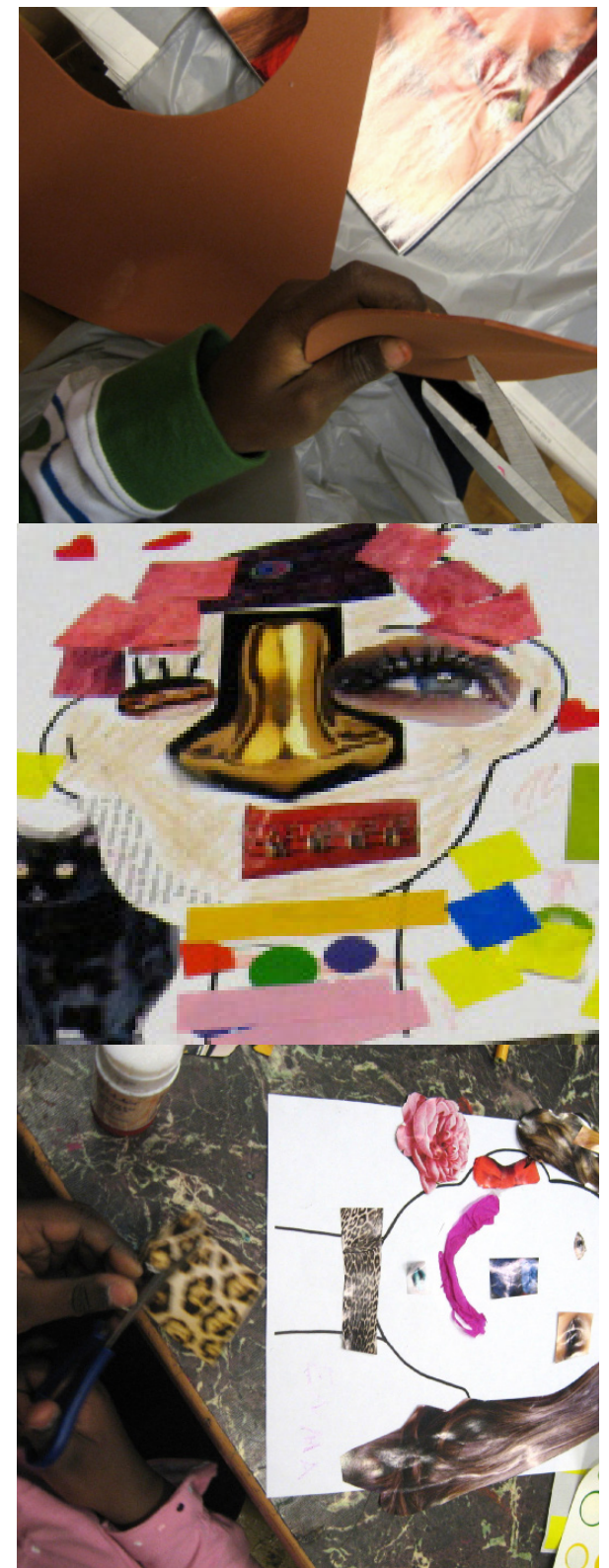


Fig. 16, 17, 18:
TALLERES MADRIGUERA
CSA-LA TABACALERA
Ana Cebrián (2010-2011).

3.3.3.6 TABACALERA CSA-TEMPLO AFRO CON LOS FREEDOM FIGHTERS

DESCRIPCIÓN: el Colectivo Freedom Fighters provenía de la antigua Asociación Panteras Negras y estaba formado por personas africanas y afrodescendientes que habían decidido organizarse y crear un colectivo que atendiera a sus necesidades sociales y culturales desde el Barrio de Lavapiés y el Centro Social Autogestionado La Tabacalera de Lavapiés.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: las razones que me llevaron a colaborar, y posteriormente a formar parte de esta asociación, fueron: en primer lugar, la creencia en que la etnoeducación, sin la intervención, la aprobación, la participación y la corresponsabilidad de las propias comunidades étnicas es un sin sentido, no existe. La otra razón es que para mí, tanto el arte como la educación son una cuestión política, por lo que el activismo educativo es un objetivo, ya que debemos ser críticos y responsables con el mensaje social que mandamos a nuestros estudiantes.

MEMORIA: mi implicación con el colectivo Freedom Fighters-Templo afro fue casi total durante un año y medio. Ha sido una de las mejores experiencias de mi vida, entre otras razones, por la intensidad con la que todos trabajamos esos meses. Puedo decir orgullosa que conservo muchas amistades y que sigo trabajando con las personas que aún continúan luchando, por y desde, este templo.

Llegué a conocer el colectivo por mediación de una de las personas que formaba parte de él, concretamente a través de la Comisión Social que se creó en La Tabacalera para atender las necesidades del Barrio. Comencé a trabajar con ellos y ellas de forma puntual, impartiendo el Taller de Arte y Cultura Africana Contemporánea. Al principio el tema tardó en calar en el público, nadie había oído hablar antes de esto en el entorno y poco a poco fue formándose un grupito con el que hablamos de la obra de Basquiat, Kara Walker, Yinka Shonibare o Moacir y vimos diferentes films que nos hacían reflexionar sobre el arte y la cultura africana.

Otra de las cuestiones con las que contribuí fue con la visibilización de obras de arte afro, con la decoración del Templo, con la muestra de materiales, textos de autores afroamericanos, y con los eventos que Templo coordinaba.

Finalmente, acabé formando parte del colectivo e integrándome en las actividades que entre todos organizábamos. Además de los talleres que cada uno de nosotros impartíamos (Historia Afro, Percusión, Danza, Baloncesto, Cocina), también realizamos actos de protesta, seminarios de reflexión, eventos dirigidos a los niños del barrio, participación en festivales como África Vive, actividades culturales y de difusión todos los jueves o grupos de apoyo para las personas internas en los CIE. Estas labores se siguen desempeñando desde el Colectivo Templo Afro en la Tabacalera o desde la Asociación Cultural Shambala o Madrid Afro; donde mis compañeros de Freedom Fighters continúan trabajando.

APRENDIZAJE:

- Es primordial concebir la etnoeducación como un proyecto “con” las comunidades étnicas, los afrodescendientes deben ser los protagonistas y los responsables de su propia integración.

- El arte y la educación son una cuestión política y de responsabilidad social, se requiere de los profesores, educadores, mediadores, docentes... que contribuyan a formar sujetos implicados que sepan juzgar las desigualdades del mundo.
- El racismo es una realidad y aún estamos lejos de superarla, se necesita de la colaboración de todo tipo de actores sociales para acabar con él. Pero especialmente con la participación de las personas afectadas y los colectivos que las representan, sino seguiremos perpetuando las mismas formas de desigualdad.
- La discriminación afirmativa es una medida saludable como modelo transitorio hasta que la igualdad se instale en nuestras conciencias y podamos afirmar sin asomo de duda que es un hecho.



Fig. 19, 20, 21:
TALLERES TEMPLO AFRO-CSA LA TABACALERA
Ana Cebrián (2010 en adelante).

IN #4 2011 EN ADELANTE

3.3.3.7 FEDERACIÓN Y FUNDACIÓN

CONGRESOS, TALLERES Y EVENTOS DE LA COMUNIDAD NEGRA DE ESPAÑA

DESCRIPCIÓN: Federación Panafricanista de Comunidades Negras está formada por diferentes personalidades de la diáspora española-africana que buscan una representación política y social, la reparación o la igualdad de derechos para la comunidad negra en España, presidida por Abuy Nfubea. Generalmente la constituyen personas que llevan mucho tiempo viviendo en España o incluso han nacido aquí. Fundación Vida Grupo Ecológico Verde es una fundación de origen colombiano, que dirige Luis Alberto Alarcón Valencia y que nace con un interés social por la recuperación de los niños y niñas en riesgo de exclusión social en el distrito del Chocó; distrito de amplia mayoría de población afrodescendiente en Colombia. Una de las estrategias con las que se buscaba la reinserción de los niños y jóvenes eran los proyectos ecológicos en la zona. Actualmente la fundación conserva su sede en Colombia y también desarrolla proyectos de promoción de la cultura afrodescendiente, en colaboración con Federación Panafricanista y otras asociaciones de la comunidad negra desde Madrid.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: a través de un compañero afrodescendiente (Luenkan Tchatchoua), pude conocer ambas asociaciones, y gracias a ello comprendí que la visibilidad política es un factor importante para reivindicar todo tipo de mejoras sociales para la población. La implementación de una educación verdaderamente intercultural debe ser promovida por el estado. Sin embargo, los profesores pueden ser docentes interculturales aun cuando el estado, la comunidad educativa, los centros o el currículo, no faciliten su tarea.

MEMORIA: a través de la participación activa con estas entidades he desarrollado una labor colaborativa en la gestión de congresos y eventos; donde he podido comprobar que la comunidad negra en España es una comunidad muy activa, que aglutina multitud de asociaciones con intereses muy diversos y campos de acción en todos los ámbitos del saber, que permanece coordinada internacionalmente, y que continúa insistiendo en reivindicar la igualdad de derechos a pesar de las dificultades políticas con las que muchas veces se encuentra.

Mi labor, fundamentalmente, ha consistido en la realización de talleres de arte y educación o que tenían como detonante para la reflexión la cultura visual y sus representaciones artísticas o actuales en relación a la comunidad negra. Algunos de los talleres que he impartido: “AFROETNOART” (Arte Contemporáneo Afro), “ARTE y NE-



Fig. 22, 23, 24: SEMINARIOS, CONGRESOS y TALLERES CEINFUNDACIÓN VIDA GEV FEDERACIÓN PANAFRICANISTA.

Luis Alberto Alarcón, Abuy Nfubea, Luenkan Tchatchoua.

Ana Cebrián (2011 en adelante).

GRO” (representaciones históricas de los negros a través de la cultura occidental), “¿POR QUÉ NO MOLA EL NEGRO?” (las representaciones publicitarias y televisivas de la raza), “ARTE AFRO PARA TODOS” (arte africano contemporáneo para niños y adultos); “BLACKQUIZ” (test interactivo con efectos sonoros que realizaba preguntas a los asistentes, a modo de concurso televisivo con el fin de informar sobre aspectos en común entre la cultura africana y española u occidental, generalmente desconocidos para el público general; “RACISMO INSTITUCIONAL EDUCATIVO”, (basado en algunos aspectos desarrollados en esta tesis y que informan de la situación educativa real de los afrodescendientes en España.

APRENDIZAJE:

- El estado tiene una responsabilidad fundamental en la creación de espacios de encuentro entre las culturas; en la legitimación de sus procesos de lucha, reivindicación social y reparación; en la censura y penalización a la violación de los derechos humanos por parte de las fuerzas de seguridad del estado y otros servicios institucionales; en el fomento de la participación ciudadana, la representación y la visibilidad de los afrodescendientes. Debemos conseguir que el Estado se implique firmemente con estas cuestiones. Como ciudadanos nos corresponde exigirlo y luchar por ello, y los educadores tenemos una labor simbólica muy significativa en el proceso.
- La Educación Étnica es fundamental para la comunidad de jóvenes afrodescendientes. Algunos de ellos no tienen los conocimientos necesarios para dar respuesta a las situaciones de desigualdad en las que a veces se encuentran inmersos. Existe un gran desconocimiento generalizado entre toda la población hacia la historia de otras culturas, los vínculos que unen a estas con nuestro país, y las responsabilidades sociales e históricas que hoy en día configuran el mundo tal y como es.



Fig. 25, 26, 27: SEMINARIOS, CONGRESOS y TALLERES CEINFUNDACIÓN VIDA GEV FEDERACIÓN PANAFRICANISTA.
Luis Alberto Alarcón, Abuy Nfubea, Luenkan Tchatchoua.
Ana Cebrián (2011 en adelante).

IN #5 2011 EN ADELANTE

3.3.3.8 CENTROS CULTURALES, COLEGIOS, CAMPAMENTOS OTRAS ACTIVIDADES DONDE APLICO TODO AQUELLO QUE VOY APRENDIENDO EN MI CAMINO

DESCRIPCIÓN: estas actividades, a las cuales me dedico en mi vida laboral, son también espacios donde puedo y debo aplicar todo lo que recibo de mis experiencias etnoeducativas, de las acciones que desarrollo para fundamentar esta Tesis. Lo cierto es que es un viaje de ida y vuelta, ya que la multiculturalidad se da hoy en día en todos los contextos y más aún en los contextos educativos.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: todos los días se me presentan situaciones en las que tengo que mediar de forma intercultural, atender a la diversidad o hablar de lo que sucede en otros lugares, lo que les gusta a otras personas del mundo o explicar dónde están esos lugares o por qué hay gente que viaja por todo el mundo buscando un hogar. Son situaciones frecuentes, y los niños y niñas, o adolescentes, quieren saber las respuestas a estas preguntas. La Mediación Intercultural es una COMPETENCIA NECESARIA en mi práctica profesional como docente en diferentes contextos.

MEMORIA: hospitales, centros de día, asociaciones y campamentos, todos ellos, incluyendo el Museo, son entornos pluralistas, abiertos a la experiencia del intercambio, e inmersos en una multiplicidad de códigos por la propia multiculturalidad que se da en ellos. Mi propósito, es convertir esta multiculturalidad en interculturalidad, ya que no se trata de facilitar la convivencia entre las diferentes culturas, sino, como he apuntado antes, el intercambio y la fusión, ya que en este mundo globalizado la supervivencia de las culturas debe basarse en el respeto, la aceptación de lo diferente y el enriquecimiento gracias a esta misma diferencia.

En las actividades que imparto en estos contextos he aprendido muchas cosas: que LA FIESTA DE MIS ORÍGENES es una actividad muy importante que enorgullece a todos los alumnos, sea cual sea su procedencia; que aquellos que sufren vergüenza por mostrar su cultura a los otros, después del intercambio, acaban sintiéndose muy satisfechos de lo que son; que los niños y niñas, normalmente, no discriminan a los otros por cualquier razón hasta que tienen al menos unos cinco años y han estado lo suficientemente expuestos a los padres y al entorno adulto o a la televisión; que NEGRO puede ser un insulto, y los niños o niñas pueden sufrirlo como tal sino se interviene en una situación como esa, incluso antes de que se haya producido; que los ABORÍGENES AUSTRALIANOS son excelentes maestros; que los negros no son negros,



Fig. 28, 29, 30:
TALLERES EN CENTROS CULTURALES; COLE-
GIOS; CAMPAMENTOS...
Ana Cebrián (2011 en adelante).

son marrones y el COLOR CARNE no existe; o que la DIVERSIDAD es un tema que intriga, preocupa y genera dudas a los niños y niñas una vez superan esos cinco años; quieren saber cosas y nosotros debemos generar oportunidades de respuesta.

APRENDIZAJE:

- Es urgente formar a los profesores en Mediación Intercultural; esta debe ser una competencia básica a la hora de desarrollar su labor profesional, ya que indiscutiblemente habrán de hacer uso de ella en su rutina docente, sea cual sea su ámbito de desempeño laboral. Por la propia realidad del mundo en que vivimos, los profesores tienen que enfrentarse en sus aulas a situaciones de racismo o discriminación, y tienen que saber cómo resolverlas. También deberían ofrecer a sus alumnos un amplio espectro de las aportaciones que todas las culturas han hecho a lo que el mundo es hoy.
- Para atender a la diversidad, es importante que los profesores dediquen tiempo a pensar sobre las especificidades de cada uno de sus alumnos, que dediquen tiempo a programar sus clases con ellos y ellas, a tener en cuenta qué es lo que a cada uno de ellos les gustaría aprender hoy, así como, qué es lo que pueden enseñar a sus otros compañeros.
- Trabajar con el arte como motor de cambio social; es una herramienta y una metodología, que como he podido comprobar, es idónea para potenciar la comprensión de la diversidad. El arte es facilitador de integración y capaz de aglutinar multiplicidad de modos de ver y representar el mundo.

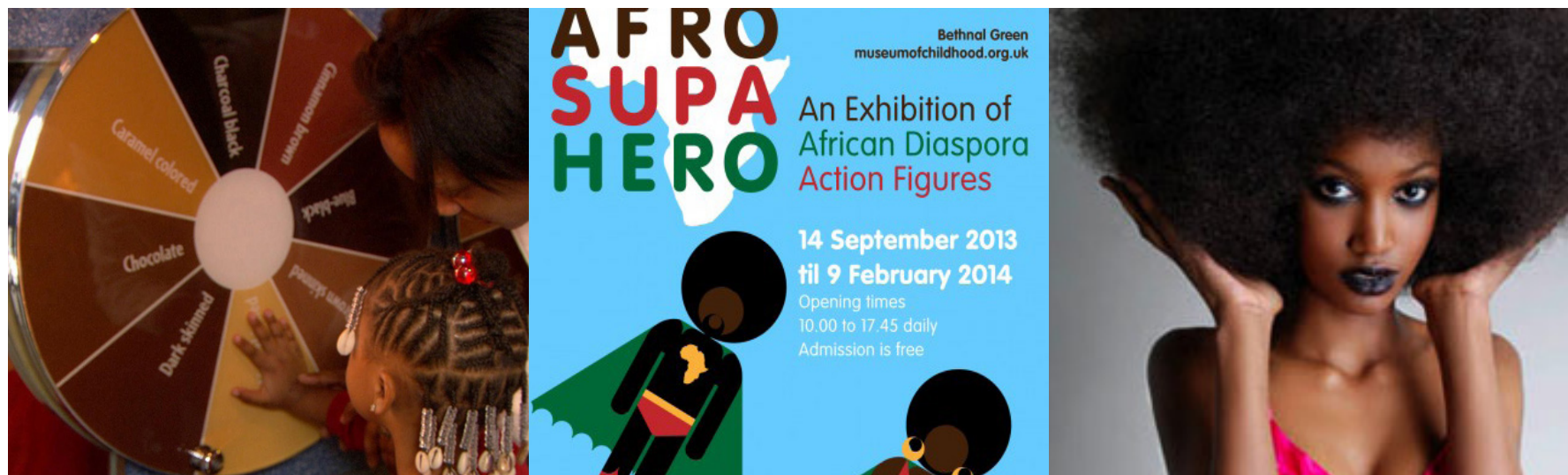


Fig. 31, 32, 33: MATERIALES

TALLERES EN CENTROS CULTURALES; COLEGIOS; CAMPAMENTOS...

Ana Cebrián (2011 en adelante).

Recuperado: EL COLOR CARNE-BOSTON CHILDREN'S MUSEUM

http://greatmuseums.org/explore/more/mind_over_matter_the_boston_childrens_museum

Recuperado: AFROSUPAHERO-MUSEUM OF CHILDHOOD UK

<https://twitter.com/hashtag/AfroSupaHero?src=hash>

<http://www.vam.ac.uk/moc/>

Recuperado: BELLEZA AFRO, Epanya M., 2007.

<http://www.marioepanya.com/>

<http://www.vlisco.com/home/en/page/305/>

3.3.3.9 POST-IT CITY CENTRO CENTRO SECCIÓN BARRIO DE LAVAPIÉS DEL GRUPO PEDAGOGÍAS INVISIBLES

DESCRIPCIÓN: esta actividad surge de la propuesta que el Centro Cultural CENTRO-CENTRO y el Colectivo IDENSITAT, encargado de la mediación de la exposición itinerante sobre ocupaciones temporales del espacio urbano POST-IT CITY, hacen a Pedagogías Invisibles para elaborar una serie de TALLERES INVESTIGACIÓN-ACCIÓN en torno a la intervención en el espacio público. Diferentes miembros de la comunidad negra en España y yo, diseñamos y aplicamos diferentes dispositivos de intervención crítica.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: las acciones resultaron fascinantes por lo singular de la propuesta y por la oportunidad de trabajar desde Pedagogías Invisibles con diferentes colectivos que interpretarán de múltiples formas el fenómeno de la ocupación del espacio público por los ciudadanos.

MEMORIA:

Participantes: Ana Cebrián (España), Isaac Nvomo (España), Luenkan Tchatchoua (España), Gaston (Camerún), Chai (Mauritania), Coul (Costa de Marfil)... y la especial aportación de algunas personas más del Barrio de Lavapiés. Este es un proyecto realizado, fundamentalmente, por personas africanas y afrodescendientes.

PLAN GENERAL DEL TALLER

A -Visita de la exposición Post-it City en Centro Centro. La visita se realizó en diferentes grupos, en función de la disponibilidad (varias sesiones). Los participantes del proyecto pudimos recoger información sugerente para comenzar a trabajar y fue una bonita experiencia compartir diferentes visiones y propuestas de los compañeros. Tras la visita, nos reunimos y debatimos en Centro Centro, donde nos encontramos con Sara (Dpto. Educativo Centro Centro) que nos tomó algunas fotografías.

B -Tormenta de ideas/reflexión sobre los diferentes contextos de ocupación temporal del espacio en el Barrio de Lavapiés. Surgen varias ideas en torno a cinco grandes grupos, ya propuestos por “Todo por la praxis” (colectivo de interacción en el espacio urbano). Estas propuestas servirán como motor para pasar a la acción, aunque en la práctica no se efectuó el registro de todas ellas, únicamente las más comunes en el Barrio y que se fueron dando en las diferentes sesiones de registro.

- 1) Deporte informal: registro de las diferentes competiciones deportivas y liguillas espontáneas en el Barrio, chavales jugando al fútbol o al criquet en las plazas, gimnasios improvisados en los columpios o andamios, etc.
- 2) Comercio y venta ambulante: Vendedores de cerveza clandestinos, venta de batidos y papas rellenas, trenzado de pelo en la plaza, venta de té por el señor Bayfal, guarderías en casas privadas, mercadillos, músicos callejeros, puestos no autorizados cerca del rastro.
- 3) Eventos y fiestas: cabalgata religiosa algunos domingos, peleas de Gallos (improvisaciones de Rap), bandas de música, comidas gratuitas, fiestas populares organizadas por la Mezquita...
- 4) Solares: Vivienda provisional, casas okupadas, la calle, quiosco rastafari, grafiti, señalética. Seydina Ndiaye (campana publicitaria de masas y artesana para Lavapiés).
- 5) Encuentros y asambleas: espacios de encuentro en torno a un radiocasete, una comida, una asamblea, una conversación, unas cervezas... Senegaleses concentrados en determinados puntos fijos de la plaza, Asamblea de Lavapiés, reivindicaciones políticas.

Acordamos no ceñirnos exclusivamente al Barrio ya que algunos compañeros tienen propuestas que por la temática tienen conexión con el proyecto y Lavapiés, sin estar incluidas en él, encontrándose por ejemplo en zonas como Tirso de Molina, Sol, Embajadores, Puerta de Toledo o San Cristóbal.

C -Excursión al Barrio (mirar el Barrio con otros ojos), registro de las ocupaciones temporales existentes en el entorno. Las sesiones de registro fueron 6 en total. De todas las fotografías obtenidas a través de diferentes dispositivos, diferentes tipos de cámaras, analógicas y digitales, móviles o vídeo, se hizo una selección, volcaje de las fotos aportadas por todos, y montaje posterior, en el que representábamos el Barrio y su ambiente, con su diversidad, su creatividad, y su cultura espontánea.

Finalmente obtuvimos diferentes tipos de registro ocupacional, que creemos pueden incluirse o ajustarse a los cinco grupos descritos en el punto anterior: Deporte informal; comercio y venta ambulante; fachadas, grafiti-señalética e intervenciones; solares, calle y casas okupadas; encuentros y asambleas.

Además en esta fase de registro, los compañeros quisieron llevar a cabo dos proyectos paralelos. El primero fue el registro de negocios representativos en el Barrio, pertenecientes a personas de origen migrante, ya que consideramos que el simple hecho de su existencia representa una lucha política y es en sí mismo una “ocupación simbólica institucional”. El segundo proyecto, está dedicado al programa promocional del artista Seydina Ndiaye, que coloca su publicidad en todo el entorno de Lavapiés y otros barrios cercanos, haciendo su figura omnipresente e inseparable de las paredes y muros del barrio como si de un papel pintado se tratara. Además, el ser un personaje conocido por la comunidad africana de Lavapiés, hace que su imagen sea imborrable, “no se pegan carteles donde está Seydina Ndiaye”, es una cuestión de respeto.

D - Investigación para la acción, crítica social a través de la ocupación temporal: desarrollo de actividades performativas como recurso para el impacto cognitivo y la reflexión. Finalmente y viendo que surgían diferentes propuestas dirigidas a la acción, más relacionadas con la intervención urbana y la propia ocupación temporal del espacio, los participantes del proyecto decidimos involucrarnos y aprovechar el recurso como denuncia de las diferentes situaciones de necesidad del Barrio y como promoción de presencia y visibilidad de la comunidad afro. Se elaboran varios proyectos: “Post-it denuncia” y “El Museo a la Calle”.

POS-IT DENUNCIA

Después de una sesión de reflexión se elaboró una lista de las necesidades culturales que considerábamos que tenía el Barrio, y aquellas que sí estaban cubiertas, pero que no atendían las expectativas étnicas de las diferentes comunidades que lo habitan. Por ello, detectamos estos lugares, los fotografiamos e imaginamos qué nos gustaría o con qué soñábamos que hubiera en ese lugar, y dejábamos un aviso, un post-it de esto mismo, que acto seguido lo fotografiábamos y más tarde lo abandonábamos en el lugar para generar la reflexión de los transeúntes. Estos son los pos-it que colocamos en el Barrio, y la justificación de por qué consideramos necesaria la creación de estas instituciones que nombramos:

Biblioteca Intercultural: a pesar de tener una Biblioteca, consideramos que Lavapiés merece una colección de obras realmente diversa, donde cada una de las culturas que lo habitan puedan verse adecuadamente representadas y orgullosas de sus amplias y ricas aportaciones a la literatura, filosofía e historia del mundo; así como fomentar la formación de aquellos que ignoran la existencia de tan amplia riqueza cultural fuera de los límites de la cultura occidental.

Centro de Artes Escénicas Africanas: en Lavapiés confluyen una multitud de talentos en artes relacionadas con la danza, la música y otras variedades escénicas, excepcionales profesionales que vienen a parar a España donde esta gran riqueza cultural es desconocida. Como ocurre con la mayoría de los inmigrantes sometidos a situaciones de ilegalidad, estas personas se ven obligadas a vivir en condiciones dramáticas y en la mayoría de los casos, no pueden ejercer sus profesiones, en las cuales se formaron alcanzando habilidades extraordinarias. Mientras que para los españoles y aquellos que no quieren perder el contacto con sus orígenes, todos estos saberes permanecen en el campo de lo invisible.

Centro de Estudios Etnoeducativos: consideramos de vital importancia la creación de instituciones que salvaguarden el legado cultural de todos aquellos que un día tuvieron que emigrar pero que no quieren olvidar su origen; que quieren que sus hijos conozcan la gran diversidad que forman sus distintas comunidades, de las cuales se sienten orgullosos. Quieren custodiar sus tradiciones, comunicarlas, darlas a conocer y que todos aquellos que vengan después no las olviden; creando nuevas formas que se entrecruzan y surgen en el presente, como nuevas culturas emergidas de la diversidad y el mestizaje.

Centro de Festejos Asiáticos: una de las preocupaciones de los participantes del proyecto era que las reivindicaciones no fueran dirigidas exclusivamente en beneficio de una sola comunidad (los participantes del proyecto son africanos o afrodescendientes), sino que fuesen reivindicaciones comunes a las diferentes comunidades, que suelen sufrir las mismas faltas y esperan las mismas bendiciones. Por lo que se incluyó un Centro que coordinara, en este caso, la realización y representación de festividades asiáticas en el Barrio. Sería estupendo que las diferentes religiones y culturas festejaran abiertamente y en comunidad.

Centro Social Autointegrado: existen muchos centros sociales en el Barrio, pero pocos dan la oportunidad real de autogestionarse y autointegrarse sin trabas a colectivos dirigidos por representantes de las diferentes comunidades étnicas. El Templo Afro de C.S.A La Tabacalera lleva tiempo tratando de realizar esta labor, pero son más comunes aquellos con filosofías paternalistas-proteccionistas del inmigrante.

Conservatorio de Danzas Hindúes: una de las preocupaciones de los participantes del proyecto era que las reivindicaciones no fueran dirigidas exclusivamente en beneficio de una sola comunidad (los participantes del proyecto son africanos o afrodescendientes), sino que fuesen reivindicaciones comunes a las diferentes comunidades, que suelen sufrir las mismas faltas y esperar las mismas bendiciones; por lo que se incluyó un Conservatorio que mostrara y formara en la diversidad de las diferentes representaciones escenográficas Hindúes.

Escuela de Todos los Idiomas del Barrio de Lavapiés: ciertamente el Barrio de Lavapiés tiene una escuela de Idiomas, pero, es que en Lavapiés se hablan tantos idiomas que merecería la pena registrar, documentar, enseñar, aprender, practicar... más todos aquellos que surgen de la convivencia entre culturas.

Hospital Naturalista del Barrio: muchas culturas que habitan en el Barrio hacen uso de ancestrales métodos curativos y medicamentos tradicionales (no dañinos para la salud, ecológicos y de bajo coste que solucionan algunas dolencias sin necesidad de efectos secundarios). Son saberes impagables y milenarios que nosotros hemos perdido, de los cuales en otras comunidades se sigue haciendo uso.

Mercado Étnico del Barrio: igualmente, aunque hay multitud de interculturalidad en la oferta comercial del Barrio, consideramos de interés turístico y cultural la creación de un mercado representativo de la diversidad gastronómica y artesana que sirviera como expositor de esta diversidad; como ocurre en otros Barrios de Madrid donde se han creado mercados para la promoción turística de la capital, por ejemplo los Mercados de San Miguel o San Antón.

Museo del Barrio de Lavapiés: un museo que coordinara y gestionara la oferta cultural y la representación y exposición del arte y la historia de las culturas de Lavapiés.

Oficina de Atención Laboral al Inmigrante: sería muy necesaria la existencia, no sólo sobre el papel, de un servicio público que realmente atendiera las necesidades de apoyo en la gestión y orientación laboral de los inmigrantes: propuestas de empleo, abogados laboristas, renovación de currículos o creación de los mismos, asesoramiento jurídico para temas de ilegalidad, etc.

Oficina de Ciudadanía Exprés: y como pedir es gratis, lo que más nos gustaría para el Barrio es una oficina donde aquel que entra como ilegal se convierte en legal, porque quiere estar aquí, no quiere ser perseguido, quiere encontrar un trabajo, quiere buscarlo, quiere tratar de ganarse la vida y cumplir el sueño por el que un día hizo un viaje muy largo atravesando mil peligros; para no tener que sentir el miedo cada vez que intenta salir a la calle, para poder ser feliz aún en un lugar lejos de lo que llamaba casa.

Oficina de Okupación: y hablando de casa, proponemos una oficina que ayude a tramitar y efectuar la okupación de aquellos edificios y lugares deshabitados en beneficio de aquellos que no tienen un techo y de la realización de proyectos sociales que ofrezcan soluciones diferentes, alternativas a las que ofrecen las instituciones.

Oficina de Reclamaciones al Abuso Policial: Lavapiés es una zona vigilada por cámaras, como se anuncia en grandes señales en las esquinas del Barrio. Uno puede ver ejercer su oficio a este colectivo más que en ningún otro Barrio. Se realizan redadas y persecuciones como cuando vas al cine, pero es la pura realidad; una realidad frecuente para personas que están acostumbradas a sufrir el acoso y abuso policial sin poder denunciarlo. Es cierto que la policía hace su trabajo, pero... ¿quién vigila al vigilante? En las ocasiones en que esto ocurre, los inmigrantes tienen pocas herramientas para poder defenderse de aquellos que los maltratan.

Polideportivo Intercultural: creemos en la creación de un polideportivo donde se pudieran presenciar y practicar competiciones deportivas diferentes a las habituales en España, ya que es apasionante ver cómo se juega criquet espontáneamente en una plaza del Barrio o cómo se organizan competiciones de lucha senegalesa.

Secretariado Marroquí: una de las preocupaciones de los participantes del proyecto era que las reivindicaciones no fueran dirigidas exclusivamente en beneficio de una sola comunidad (recordemos que los participantes del proyecto son africanos o afrodescendientes), sino que fuesen reivindicaciones comunes a las diferentes comunidades, que suelen sufrir las mismas faltas y esperar las mismas bendiciones. Por esta razón se incluyó un Secretariado, en este caso marroquí, ya que sería estupendo que las instituciones organizadas representaran las diferentes comunidades étnicas, a las que poder acudir para solucionar aquellos problemas que las afectan, requerir su representación política, mediación legal o consultoría cultural.

Universidad Pública de Lavapiés: creemos que sería importante la existencia de una universidad pública y subvencionada en el Barrio; que contara con estudios de interés étnico y representación comunitaria, que se beneficiara con becas de estudio y viajes al extranjero a los alumnos con más bajos recursos de origen inmigrante, así como que fomentara el acceso a los estudios universitarios de los mismos.



Fig. 34, 35, 36: TALLERES POS-IT CITY-CENTRO CENTRO
Ana Cebrián (2011).

EL MUSEO A LA CALLE

En el proyecto del Museo a la Calle, lo que pretendíamos era acercar la obra de grandes artistas del mundo contemporáneo a la gente del Barrio. Queríamos que se sintieran motivados y atraídos por las obras, representados e implicados, por ello utilizamos la obra de dos artistas AFRO que trabajan con crítica social:

Kehinde Wiley, que representa en sus cuadros a personas negras: gente de los barrios de Harlem, Salvador, Dakar, en actitudes de dioses, héroes y reyes.

Hank Willis Thomas realiza una revisión crítica con imágenes que incitan a la reflexión sobre los derechos y triunfos alcanzados por las personas negras y los grandes movimientos activistas.

Con las imágenes impresas de algunas de sus obras creamos diferentes Museos en la Calle. Elegimos lugares estratégicos del Barrio para ello y observamos-documentamos las reacciones de las personas que interactuaban con nuestro pequeño museo. Posteriormente conversábamos con ellos y les aportábamos información sobre las obras. También les preguntábamos si les gustaban o no, si alguna vez habían visto cuadros así, si habían estado alguna vez en un museo, si les gustaría ver más obras, y verlas en la calle, en su plaza, en su entorno...

La respuesta de la gente fue muy satisfactoria. Algunos incluso creían reconocer a compañeros representados en las obras, traían a más amigos, se sacaban fotos, querían saber más y preguntaban dónde encontrar información, algunos también preguntaron si podían llevárselas... Hubo todo tipo de reacciones que pueden observarse en las fotografías. Podemos decir, sin duda, que tanto los participantes como las personas anónimas que intervinieron en este proyecto, se enriquecieron con el intercambio.

Este proyecto incluía: una carpeta denominada expo (con imágenes del cómo se hizo... todo el proceso de realización del taller), otra de ocupaciones temporales (donde está el registro de las ocupaciones del Barrio de Lavapiés), otra tercera de negocios del Barrio de Lavapiés, la cuarta de Seydina Ndiaye, quinta del proyecto Post-it denuncia, y por último, una carpeta del proyecto Museo a la Calle.

Tanto los organizadores como los participantes estábamos a gusto en el barrio. Para los participantes es un lugar que ellos “habitan”, que han hecho suyo, donde marcan la pauta y se sienten en confianza, ya que forma parte de sus vidas de una manera intensa, ya que para ellos es muy importante “esta cultura de la calle” donde surgen debates y reflexiones, se hacen ponencias y congresos, aunque no estén abalados por la alta cultura. Se hace y se deshace creativamente y surgen intercambios, son testigos y actores de transformaciones sociales, mezcla de culturas, intervención urbana, artistas callejeros y activismo. Notan la diferencia entre lo que les es común, por lo que se sienten atraídos en cuanto perciben algo distinto en su entorno habitual.

Existe una baja participación de público inmigrante en museos y galerías de Madrid y esto se debe a que no han sabido captar la atención educativa real de dicha población, más allá de algunas actividades con asociaciones concretas, es decir, no acuden al museo/galería de manera voluntaria. Pese a estar Lavapiés, (como ejemplo tipo de Barrio con alta concentración de personas pertenecientes a nacionalidades diversas), cercano a la Milla de Oro de Madrid y poseer una gran oferta cultural, los recién llegados sienten que no encajan en las estructuras de la alta cultura, donde incluso son rechazados o mal vistos. También existe un gran desconocimiento, por parte de la población migrante, de la existencia de innumerables artistas, reconocidos dentro del Arte Contemporáneo, pertenecientes a sus comunidades étnicas e incluso a sus propios países de origen, que barajan en sus obras problemáticas sociales que les afectan y con las cuales se sentirían identificados. Por lo tanto, el problema sería la distancia entre las obras de estos artistas asociadas al *establishment* cultural artístico y la población a la cual estos mismos artistas hacen referencia, es por lo que proyectos de este tipo marcan una diferencia.

Este proyecto aparece relatado en el apartado de ESTUDIOS DE CASO del libro *Pedagogías Invisibles*, editado por CATARATA y escrito por MARÍA ACASO en colaboración con el colectivo *Pedagogías Invisibles* (2012).

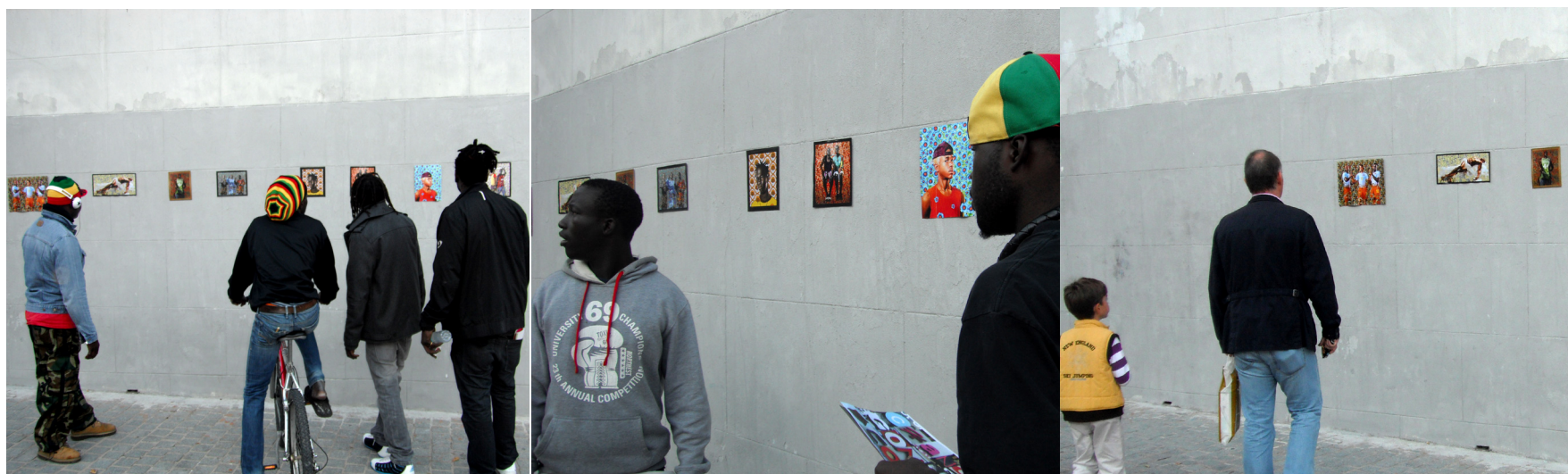


Fig. 37, 38, 39: TALLERES POS-IT CITY-CENTRO CENTRO
Ana Cebrián (2011).

APRENDIZAJE:

- Es primordial establecer relaciones de cercanía y confianza con los participantes de la actividad, es decir, todos aquellos que la componen; sus motivaciones e intereses, sus expectativas y posibles causas de rechazo. Hay que conocer y reconocer, teniendo en cuenta que nuestra direccionalidad siempre es genérica y debemos estar abiertos a lo inesperado.
- Es fundamental relacionar el tema o motivo principal de nuestra actividad con contenido vital para los participantes, de esta forma podremos generar debate y reflexión a la par que inclusión, desembocando en una crítica social.
- Los mediadores pertenecientes a la propia comunidad con la que vamos a co-educarnos son los puentes, son imprescindibles para acercarse a las obras, sirven de nexo y dinamizadores del debate y la reflexión, considerando estos incluso más importantes que la obra en sí misma, donde verdaderamente se da el propio acto educativo-performativo.



Fig. 40, 41: MATERIALES
TALLERES POS-IT CITY-CENTRO CENTRO
Ana Cebrián (2011).
Willey K., 2008.
The World a stage: Lagos y Dakar.
Recuperado: <http://kehindewiley.com/>
Willis Thomas H., 2003.
Basketball and Chain.
Recuperado: <http://www.hankwillisthomas.com/>

3.3.3.10 LA AFROCOLABORADORA PLATAFORMA FACEBOOK DE DIFUSIÓN ETNOEDUCATIVA

DESCRIPCIÓN: La AFROcolaboradora es una página Facebook de información, visibilidad y acciones para la comunidad afro e interesados en ella. Un espacio para producir/recibir información sobre lo AFRO y los/las AFRO, para visibilizar referentes de la comunidad negra y realizar acciones artísticas, sociales y pedagógicas que contribuyan a la lucha por una sociedad igualitaria y de mestizaje cultural. Nació el 25 de MAYO de 2010 y se fue consolidando a lo largo de 2011. Aunque la muestra se valoró en su día en 330 personas, La AFROcolaboradora hoy cuenta con 434 FANS de todo el mundo, que aumentan día a día.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: este espacio se abrió para fomentar la difusión y la creación de experiencias etnoeducativas a través de la Red, para difundir la cultura africana y el arte afro.

MEMORIA: un día un amigo me dijo que yo era como una “corresponsal de guerrilla” destinada en la comunidad afro, una *afrocolaboradora*, y entonces generé este dispositivo. Desde el inicio La AFROcolaboradora ha sido una excelente herramienta para generar una comunidad de interés en torno a este tema y favorecer los contactos entre las personas interesadas. Muchas de ellas han conocido los eventos etnoeducativos que hemos organizado posteriormente a través de este medio, y he hecho grandes amistades gracias a esta web. También he conseguido difundir muchos otros proyectos afro y he colgado gran cantidad de información sobre la situación actual de los afrodescendiente y su historia.

APRENDIZAJE:

- Cualquier persona que hoy en día quiera realizar una labor educativa integral, debe trabajar también con las redes sociales. Los docentes deben inventar y crear nuevas formas de llegar a su público, y esta es una de ellas. Denuncia, informa, crea, reflexiona, une...

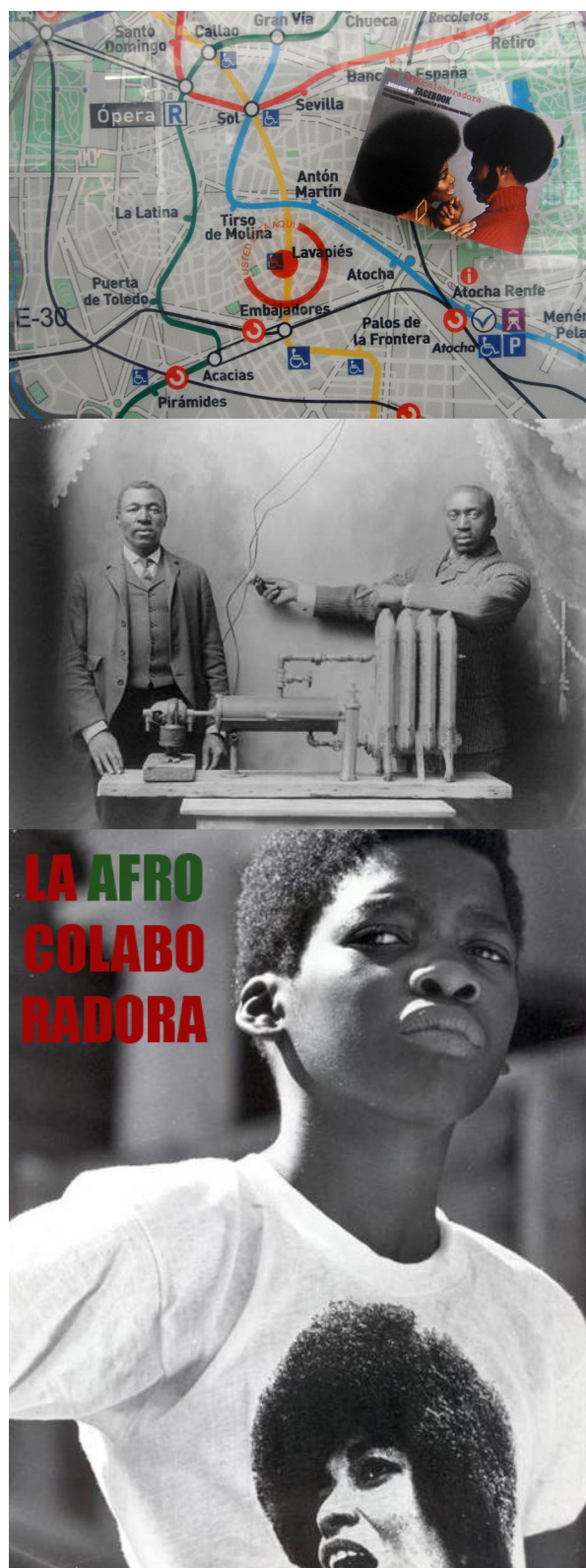


Fig. 42, 43, 44:
MATERIALES LA AFROCOLABORADORA
Ana Cebrián (2011-2013)
Fig 42: Ana Cebrián (2011). Fig. 43: CHARLES
SL. BAKER, 2013. Library of Congress. Fig. 44:
Recuperado: <http://goo.gl/Ebns03>

3.3.3.11 ETNOEDU FOCUS-GROUP

#MICROONDAS.

LABORATORIO DE EDUCACIÓN DISRUPTIVA

UN PROYECTO DE PEDAGOGÍAS INVISIBLES PARA MATADERO MADRID

DESCRIPCIÓN: Microondas es un Laboratorio de Educación Disruptiva. La educación disruptiva se puede entender como aquella que quiere romper con la educación tradicional; un tipo de educación que, sin establecer recetas, tiene como objetivo llevar a la práctica el cambio de paradigma que el obsoleto sistema educativo actual necesita.

Microondas es un Laboratorio de Educación Regenerativa; una educación que, siendo crítica con el sistema, es optimista y propone alternativas, entendiendo el cuestionamiento como un sistema de posibilidades transformadoras.

Microondas pretende ser el lugar desde donde se catalicen las experiencias necesarias para poder llevar a la práctica OTRA educación: una educación posmoderna para un mundo posmoderno; una educación que deje de estar anclada en el positivismo, el cientifismo y la eficacia para dar paso a lo colaborativo, la horizontalidad, la tecnología, la creatividad y el inconsciente. Una educación basada en el aprendizaje en lugar de en la evaluación; una educación *slow* y artesana frente a una rápida e industrial; una educación desde la que se cuestiona la verdad absoluta y se buscan metodologías, espacios y contenidos que devuelvan a la comunidad de aprendizaje la pasión por el conocimiento.

El colectivo Pedagogías Invisibles ha desarrollado una metodología de trabajo que tiene como objetivo detectar, analizar y transformar las pedagogías invisibles de los distintos lugares en los que se produce el aprendizaje. Nuestro trabajo se basa no sólo en la acción dialógica sino la acción del cuerpo, la emoción y lo inesperado. Esta metodología puede aplicarse a cualquier contexto para, de este modo, poner freno a los mecanismos de reproducción sin reflexión, que impiden que se produzca un aprendizaje participativo y activo.

Por medio de estas herramientas, el grupo de pensamiento Educación Disruptiva incide en el empoderamiento del individuo a través de nuestras prácticas, la educación como acto artístico-performativo que promueva el cambio social, la utilización de espacios públicos comunitarios, las redes sociales y el intercambio entre colectivos.

Microondas como laboratorio de educación disruptiva ofrece un espacio trasndisciplinar y trasnpedagógico que analiza los componentes educativos del nuevo paradigma que se está dando en el arte y en los movimientos sociales del siglo XXI.

Microondas es un proyecto que se ha estado desarrollando desde 2013 y continúa en 2015.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: Microondas comienza con sus actividades en abril de 2013 en relación a la línea de investigación del Laboratorio de Educación Social, cuya meta es el desarrollo de vínculos comunitarios entre los distintos agentes del entorno de Madrid en el espacio de Matadero-Madrid. Este espacio de encuentro lo denominamos Espacio Visible, situado en El Taller de Matadero. Dentro de este proyecto hubo una participación activa de La comunidad negra de España y las sesiones de etnoeducación se centraron de forma específica en la situación educativa de los afrodescendientes en España.

MEMORIA: siete miembros de Pedagogías Invisibles junto a cuatro agentes invitados generan una pequeña comunidad de aprendizaje para abordar cuestiones en torno a la etnoeducación y planificar juntos las siguientes sesiones. Ana, Diana, Noemí y su hijo Gael, Eva, David, Carol y Amanda, miembros de Pedagogías Invisibles, junto con Luis Alberto, Mamadou, Janet y Javier, dialogamos sobre la problemática de las identidades de diferentes colectivos minoritarios en España.

Cada uno de nosotros, partiendo de nuestra experiencia personal, pudimos aportar nuestra mirada para construir juntos una reflexión colectiva y rizomática que recogimos en mapas gráficos. Conceptos como invisibilidad, identidad, memoria histórica, estereotipos, mass-media, inclusión, normalidad, discursos, empoderamiento, consumo, publicidad o democracia se sumaban cuando hablábamos de etnoeducación.

ESPACIO VISIBLE each one teach one (cada uno enseña a uno) fue un laboratorio de educación social para el desarrollo de vínculos comunitarios entre los distintos agentes de la comunidad, centrado en las estrategias de aplicación y las necesidades comunitarias.

¿CÓMO CONSTRUIMOS UNA EDUCACIÓN PARA TODOS?

Las Jornadas Etnoeducativas en Matadero se desarrollarían como un **FORO-LAB DE INVESTIGACIÓN** en torno a distintas cuestiones que nos afectan, la creación de iniciativas que las aborden y su aplicación real en los diferentes contextos educativos que aglutinara la presencia de muy diferentes colectivos. Se trataba de establecer una Red en la que todos los jueves de 17:00 a 20:00 h individuos y colectivos de la comunidad pudieran reunirse para tratar temas diversos.



Fig. 45, 46, 47: ETNOEDU FOCUS GROUP MICROONDAS GRUPO DE EDUCACIÓN DISRUPTIVA
MATADERO MADRID-PEDAGOGÍAS INVISIBLES
Ana Cebrián (2013).

ETNOEDU FOCUS-GROUP

A LOS MIEMBROS DE PEDAGOGÍAS INVISIBLES (ANA CEBRIÁN, CAROL MUÑOZ, DIANA MONTAYA, AMANDA ROBLEDO, JAVIER LAPORTA, EVA MORALES Y NOEMÍ LOPEZ) SE UNIERON SPIRIT MOSIAH (TEMPLO AFRO), PRADO CORTÉS, MAMADOU NIANG, GERARDO MACHADO, JOSE OYONO, LUIS ALBERTO ALARCÓN (FVGEV), CARLOS G. DE JUAN, JAVIER GÓMEZ CASADO, ROSI BETA (ETANE), ASTRID JONES Y SOKHNA, NAARA MUÑOZ (PARTE Y ARTE), JAVIER RODRIGO (TRANSDUCTORES) Y CRISTINA SANZ.

La sesión abordaba de lleno la etnoeducación. Se presentó el concepto como aquella disciplina que defiende la educación para todos, incluyendo a las diferentes comunidades étnicas en los diferentes contextos de aprendizaje. Esta disciplina educativa reconoce la diversidad y los vínculos históricos entre las diferentes comunidades, la valía y aportaciones de todas estas culturas a la construcción global del mundo en el pasado, el presente y el futuro.

Partimos, como es habitual, con un detonante visual: una foto de Gordon Parks y un texto:

LOS NIÑOS QUE NO ADAPTAN SUS RESPUESTAS A LA IDIOSINCRASIA BLANCA SON PENALIZADOS, SON DEJADOS DE LADO, IGNORADOS E INVISIBILIZADOS EN EL ECOSISTEMA EDUCATIVO. EN OCASIONES SON ASIGNADOS ERRÓNEAMENTE A LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN ESPECIAL, CON SUS DIVERSOS NOMBRES: DIVERSIFICACIÓN, COMPENSATORIA, AULAS DE REFUERZO..., EVALUADOS COMO CONFLICTIVOS Y REBELDES (...). MUCHOS PROFESORES, AL ESTAR CRIADOS Y ACULTURADOS EN HOGARES, ESCUELAS Y VECINDADES DE CLASE MEDIA BLANCA, TIENEN DIFICULTADES PARA ENTENDER EL CAPITAL CULTURAL, LOS VALORES ÉTICOS, LOS SÍMBOLOS Y LOS SIGNIFICADOS QUE LOS ALUMNOS NEGROS Y LATINOS LLEVAN A SUS CLASES.

(KINCHELOE, STEIMBERG, 1999: P. 246).

Conectamos vía Skype con Jerry Tchadie, que nos contó sus experiencias con el proyecto “Matemáticas y diseños Africanos” (Cosmocaixa, Madrid 2011) y el taller “Juegos matemáticos africanos” para escuelas de educación Primaria. Jerry nos habló sobre una charla TED donde Ron Eglas habla de las matemáticas en África (http://www.ted.com/talks/ron_eglash_on_african_fractals.html). A partir de descubrir esta investigación surgieron parte de sus proyectos: “la idea surgió de la necesidad de presentar una visión diferente de África.” Jerry, hijo de inmigrante camerunés, creció observando que “nunca se ofrece una visión de África igualitaria, de desarrollo intelectual y capacidades: los medios de comunicación transmiten ideas negativas, de pobreza, guerras, hambrunas... Y cuando es positiva se circunscribe a temas de folklore, música, lo colorido o lo exótico.”

Se sigue folklorizando a las personas de otras etnias, así como se sigue ignorando su faceta intelectual en los medios de comunicación. Luis A. Alarcón opina que sigue existiendo racismo y que entre todos tenemos que ayudar a que desaparezca mediante la lucha pedagógica.

Rosi Beta también señala que la educación empieza en casa para todos, para los niños afrodescendientes también. Los afrodescendientes no son “inmigrantes”: forman parte de la comunidad negra de este país, fruto de su pasado y con multitud de vínculos culturales (lenguaje, religión, cultura, costumbres...).

“En España hay gente que no es consciente de que sigue existiendo racismo”, comenta Astrid Jones cuando nos habla del monólogo que protagoniza en “Un trozo invisible de este mundo”, escrita por Juan Diego Botto. La obra, un homenaje a Samba Martine que murió en un Centro de Internamiento de Extranjeros.

Las últimas reformas en la sanidad pública provocaron que los inmigrantes sin papeles no puedan tener acceso a la sanidad (incluso a los enfermos crónicos se les retira el tratamiento). Es una realidad que “en los CIE se vulneran los derechos humanos y que la sociedad mira para otro lado”, comenta Mamadou Niang, testigo muchas veces de la discriminación que existe en estas instituciones.

Los temas que se plantearon para la discusión del focus-group, de los cuales se ha hecho una breve reseña de las opiniones de los participantes, fueron los siguientes:

- EL TÉRMINO ETNOEDUCACIÓN, DISCRIMINACIÓN Y TRATO RACIAL EN LA ESCUELA: ¿Cómo evitamos que se produzca?
- REPRESENTACIÓN DE PERSONAS AFRO Y SUS APORTACIONES EN LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO, Y OTROS MEDIOS EDUCATIVOS, PROFESORADO AFRO: ¿Cómo visibilizamos el saber y la historia del pueblo afro, indígena...?
- REPRESENTACIÓN DE PERSONAS AFRO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EN LA SOCIEDAD, LIDERAZGO AFRO: ¿Cómo se construye?
- AFRODESCENDENCIA HOY: ¿A qué nuevos retos nos enfrentamos? ¿Qué papel juega la educación en ellos?
- LA ESCUELA DEL BARRIO, LA ESCUELA DE LA CALLE, MÉTODOS ALTERNATIVOS DE ENSEÑANZA: ¿Cómo cambiamos aquello que no nos gusta?
- ETNOEDUCACIÓN Y ARTIVISMO, CRÍTICA SOCIAL A TRAVÉS DEL ARTE: ¿Es el arte una buena herramienta para etnoeducar? ¿Cómo mostramos su valor?

Salieron a la luz muchos testimonios y una y otra vez la necesidad urgente de la etnoeducación.



**Fig. 48, 49, 50: ETNOEDU FOCUS GROUP MICROONDAS GRUPO DE EDUCACIÓN DISRUPTIVA
MATADERO MADRID-PEDAGOGÍAS INVISIBLES
Ana Cebrián (2013).**

Todos somos distintos y eso es justo lo positivo. La diversidad supone siempre enriquecimiento para todos. A través del deporte, del cine y la publicidad, de los informativos... “educar positivamente en el valor que tiene la diversidad” dice Jose Oyono. Prado Cortés, Sokhna y Spirit Mosiah, entre otros, ponen ejemplos de la supuesta neutralidad en la que viven los blancos, del papel de las familias en la visibilización positiva de los afrodescendientes, de la necesidad de ir configurando lo que Luis Alberto denomina “cosmovisión del hombre negro”, o el discurso de cómo queremos que nos vean: unos referentes positivos, igualitarios y acordes a la realidad.

Si e en la primera sesión se debatió en torno a los conceptos marcados, relacionados con el Marco teórico de esta tesis, y otros que fueron surgiendo, en la segunda sesión dedicada a la etnoeducación trataríamos de encontrar posibilidades de trans-

formación: microrrevoluciones etnoeducativas para que las cosas sean de otro modo. Algunas de las propuestas se llevarían a la práctica en el evento JORNADAS DE LA CULTURA AFRODESCENDIENTE en ESPAÑA, 8 y 9 de JUNIO de 2013.

APRENDIZAJE:

- La interculturalidad es un proyecto de todos, todos los actores son importantes, educar en igualdad es un principio básico para la enseñanza. Todos somos responsables de la educación que reciban los niños y niñas hoy, por lo tanto debemos ejercer esa responsabilidad e implicarnos para que la experiencia resulte favorable y positiva.
- La situación de maltrato y vulnerabilidad en la que se encuentran las personas inmigrantes, y muchas veces las personas de origen migrante, es desconocida por la mayoría de la población. La desinformación mediática es tal, que algunas personas ni siquiera conocen la existencia de los CIE o Centros de Internamiento de Extranjeros; donde hoy en día, no se respetan los Derechos Humanos suscritos por la Carta de Naciones Unidas.
- La etnoeducación y la interculturalidad son términos extensibles y aplicables a cualquier clase de diferencia entre personas, ya que existen problemáticas y espacios de lucha social común entre los distintos colectivos. La etnoeducación es, al fin y al cabo, la celebración de la diversidad.
- Los ciudadanos reclaman una implicación más activa, la creación de espacios abiertos de diálogo e intercambio donde decidir cómo resolver las problemáticas sociales que nos afectan. Los museos, centros de arte y espacios de cultura, son lugares idóneos para ello.



Fig. 51, 52, 53: ETNOEDU FOCUS GROUP MICROONDAS GRUPO DE EDUCACIÓN DISRUPTIVA
MATADERO MADRID-PEDAGOGÍAS INVISIBLES
Ana Cebrián (2013).

3.3.3.12 EACH ONE TEACH ONE MICROONDAS Y PEDAGOGÍAS INVISIBLES EN MATADERO

DESCRIPCIÓN: EACH ONE TEACH ONE PARTY fueron unas jornadas de visibilización de la cultura africana y afrodescendiente en nuestro país; sobre su riqueza, diversidad, valores, y sus aportaciones a la cultura global del mundo. Así mismo también fue una forma de promocionar y evidenciar resultados en torno a las sesiones EACH ONE TEACH ONE del LABORATORIO SOCIAL de MICROONDAS que se ha estado desarrollando en MATADERO cada JUEVES (durante 2013, y continuando en 2014-2015); ya que ha habido un fuerte vínculo con la comunidad negra de España a la hora de desarrollar el proyecto.

A través del festival, *Jornadas de la Cultura Afrodescendiente en España* 8 y 9 de junio 2013; en colaboración con Matadero de Madrid y desde el colectivo Pedagogías Invisibles, he tenido la oportunidad de coordinar este evento de manera global. Desde el contenido de las jornadas y la exposición, a la contratación de los participantes y el contacto con las asociaciones, pasando por la difusión y publicidad, la provisión de materiales, la gestión de actividades y tasas con los organismos pertinentes, etc. También he impartido los talleres para familias de Arte Contemporáneo Africano y el taller de Historia y Referentes Afro, y participado en las ponencias-debate que se impartieron sobre desarrollo comunitario y proceso étnico.

Este evento ha supuesto una experiencia determinante para mi crecimiento profesional y ha demostrado ser de gran importancia por el número de asistentes y la temática a tratar. Sienta un precedente en el desarrollo de actividades etnoeducativas en centros culturales de creación contemporánea, como es el caso de Matadero Madrid.



Fig. 54, 55, 56: JORNADAS DE LA CULTURA AFRODESCENDIENTE EN ESPAÑA: EACH ONE TEACH ONE MICROONDAS-MATADERO MADRID-PEDAGOGÍAS INVISIBLES Ana Cebrián (2013).

Oyono Ngalo J., 2013.

<http://www.josengalo.com/>

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: la cita EACH ONE TEACH ONE “Cada uno enseña a uno” proviene de la estrategia que los esclavos analfabetos utilizaban para empoderarse a través de la educación, ya que para ellos educarse estaba prohibido, por lo que “ilegalmente”, cada uno enseñaba a uno. Y esta filosofía de los tiempos en que la educación era perseguida nos pareció muy propicia para dinamizar la comunidad de aprendizaje que queríamos crear en el Laboratorio social de Microondas-Grupo de Educación Disruptiva (proyecto desarrollado por Pedagogías Invisibles en Matadero de Madrid).

La oportunidad de realizar estas jornadas desde Pedagogías Invisibles surge de la importancia que desde el colectivo otorgamos a educar en visibilidad (sobre todo desde entornos culturales empoderadores), en diversidad (la importancia de experimentar diferentes formas de educar y concebir el aprendizaje), y la formación en diferentes contextos educativos y desde distintos puntos de vista de la experiencia humana.

Enmarcamos nuestro proyecto dentro de la reflexión comunitaria y social de este laboratorio MICROONDAS; a través de lo pedagógico, rechazamos la exclusiva floklorización y exotización de la cultura africana para reivindicar la visibilidad de los procesos de lucha y las concepciones intelectuales que los africanos y afrodescendientes hacen de su propio proceso de integración. A través de la intersección con lo pedagógico mostramos a los afrodescendientes como docentes y no como individuos tutelados por asociaciones sociales y culturales de alto prestigio.

MEMORIA:

El proyecto consistió en la unión de diferentes elementos didácticos: la música, el arte, el cine, la historia y la cultura en un proceso formativo conjunto. Le proporcionaba al visitante la información necesaria sobre las luchas, (triunfos y derrotas) de la comunidad negra. Se visibilizó todo el proceso político, emancipador y evolutivo, que se viene construyendo desde siglos atrás, y que se evidencia en dichas manifestaciones culturales con dicho contenido crítico.

Considerando la carencia de visibilidad, referencia cultural, falta de participación político-social que afecta a la comunidad negra, estimamos necesaria la creación de actividades culturales, artísticas y sociales que la fomenten, y que fortalezcan el vínculo entre la propia comunidad (intergeneracional y a través del proceso político-participativo) con las otras comunidades, facilitando la autointegración ciudadana en la Comunidad de Madrid.

El desarrollo de este tipo de experiencias constituye un proceso creativo e integrador de las diferentes disciplinas culturales en un conjunto formativo en el que unas actividades nutren a las otras, proporcionando las herramientas necesarias que aúnen educación intercultural y responsabilidad educativa con las minorías afrodescendientes en España, ya que serán los futuros ciudadanos.

Consideramos que tanto la música como el arte, la danza, el cine y sobre todo la educación, son el conducto vital a través del cual las expresiones de los pueblos se revelan más fehacientemente, manifestando su devenir histórico, así como el patrimonio global que dejan sus huellas en el mundo y del cual todos somos beneficiarios.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Durante las jornadas descubrimos la importancia de crear redes de colaboración a todos los niveles con el fin de ofrecer un buen producto educativo, no fast-food, hecho con mimo y amor; que diera la oportunidad a aquellos que se acercaron a Matadero durante estas *Jornadas de la Cultura Afrodescendiente*, de conocer algunos aspectos de la cultura africana que quizá desconocían o

a los que no habían tenido acceso de una forma integral, entendiendo que lo cultural, lo social, lo político y lo contemporáneo, no puede separarse.

DESARROLLO, FORMATO.

SEMINARIO de especialistas en desarrollo comunitario:

Se trataron diferentes temas que afectan ya no solo a la población afrodescendiente sino a la sociedad en su conjunto, en formato coloquio y siguiendo el modelo de las sesiones de microondas: detonante-debate-DETECTAR-ANALIZAR-TRANSFORMAR.

También se presentó la *Conferencia Mundial AfroMadrid 2015: educación en valores para el desarrollo, la justicia y el reconocimiento de los afrodescendientes y la diáspora africana*; evento que pretende atender las siguientes cuestiones:

- 1- El resurgir de las manifestaciones y discursos racistas, xenófobos y neonazis en Europa y el resto del mundo, agravado por la crisis económica y la tolerancia de algunos poderes públicos.
- 2- Las graves manifestaciones de intolerancia, racismo e incitación al odio en las redes sociales e internet.
- 3- La educación en valores para el desarrollo, la justicia y el reconocimiento de los afrodescendientes y la diáspora africana como una herramienta adecuada para luchar contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y todas las formas de intolerancia.
- 4- De los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), la Educación es uno de los que menos se ha avanzado dado los altos índices de analfabetismo y escasa accesibilidad en niveles primario, medio y superior de educación de las poblaciones vulnerables, particularmente los afrodescendientes.

COLECTIVOS PARTICIPANTES:

Afrohispanos.

Etane (África Negra en la Enseñanza).

Fundación Vida Grupo Ecológico Verde.

Templo Afro C.S.A. La Tabacalera.

Movimiento Contra la Intolerancia.

La AFROcolaboradora.

Afrikarte: Angata, Docakene, Okakene, con2tijeras.

Historiactiva.

Amaki Kassa: Etiopía Cielo 133/ Yeshi Beyene “Ayudamos a Mamá en Etiopía”.

Revista Ewaiso.

Pedagogías Invisibles.

EXPOSICIONES Música, Historia, Arte, Referentes AFRO, Each One Teach One.

Una exposición a través de imágenes y texto tuvo el fin de acompañar visualmente el resto de las actividades que se iban a desarrollar. Todos ellos son increíbles e imprescindibles documentos informativos para la comprensión de los temas que se trabajaron en los ciclos y talleres. Se ubicaron en el espacio de las actividades mientras duraron los ciclos respectivos. Lo que se pretendió fue reconstruir la historia de la afrodescendencia a través del hilo conductor de los géneros musicales, el arte o la educación, que acompañan a la construcción de toda la mitología contemporánea, donde todos los procesos históricos, sin duda, van acompañados de su banda sonora. Con esta muestra re-enfocamos lo que nos precede a través de conferencias de expertos en el género y enlazamos con la actualidad gracias a las aportaciones de los artistas y creadores del momento. Las sesiones de mediación fueron ricas en intervenciones externas y los participantes interactuaron con la muestra y los mediadores Diversity Tour (Ana Cebrián: española; Luis Alberto Alarcón: afrocolombiano; Mamadou Niang: mauritano); favoreciendo el proceso de aprendizaje de todos los asistentes.

MERCADILLO DE COMERCIO JUSTO: (Arte, artesanía, gastronomía étnica, trenzas, telas...).

Con la intención de difundir y acompañar el resto de las actividades, así como insistir en la labor social de determinados colectivos, se propuso una serie de mesas comercio justo y desarrollo sostenible. En dicha actividad participaron Batuli, Cumba y sus amigas de Lavapiés, con una excelente muestra de gastronomía senegalesa en colaboración con el restaurante Bay-fall; Yeshi Beyene y la asociación “Ayudamos a Mamá en Etiopía” con su muestra de artesanía etíope y peluquería africana; y el proyecto AFRIKARTE, formado por diferentes asociaciones que creen en el trabajo en red y la potencialidad del continente africano: fue el caso de ANGATA (artesanía étnica y desarrollo en África), con2tijeras (alta costura de inspiración afro), OkaKene (turismo sostenible y diversidad en Burkina), y DocaKene (danza, percusión y arte africano de gran calidad). Todos estos colectivos no solo nos informaron de su labor, sino que realizaron un taller donde nos presentaron de forma lúdica y dinamizada cuál es el fin último de sus proyectos, y nos obsequiaron además con un bellissimo pasacalles que llenó de color, alegría, buena música, moda y conciencia las calles del MATADERO.

TALLERES: Cuentacuentos y juegos; Danza contemporánea africana y percusión; Las matemáticas empiezan en África; Arte AFRO para todos!... Talleres a cargo de: La AFROcolaboradora (Ana Cebrián), Etane (Rosi Beta y Esther Moiche), Historiactiva (Jerry Tchadie), Koffi Anselme and Les Pros du Show (Templo Afro), con la colaboración especial de DocaKene.

Se trató de acercar al ciudadano madrileño al proceso histórico de la Comunidad Negra, que ha seguido un recorrido paralelo al desarrollo mundial, influyendo, mezclándose, desuniéndose o construyendo en común. La idea era que los participantes tomaran conciencia de las influencias y aportaciones que la afrodescendencia ha dejado en el mundo, la evolución histórica hasta nuestros días y las últimas tendencias sociales, a través de diferentes actividades que empoderan los conocimientos generados por dicha cultura. Los talleres siguieron el modelo habitual implementado por Pedagogías Invisibles en Matadero, los talleres 0-99, que trabajan distintas temáticas atendiendo a las necesidades de un público diverso con un gran éxito de acogida. En estos talleres aprendimos, entre otras cosas: que los saberes orales y cuentos ancestrales de África son una herramienta fundamental para comprender el devenir de los pueblos tanto para mayores como para pequeños; que el Arte Contemporáneo es un recurso potente que da voz a todo tipo de culturas y sirve para expresar las necesidades y problemáticas concretas que las comunidades étnicas sienten y exponen a la sociedad; que la danza es una actividad que se disfruta en comunidad, que llena espacios, sacude corazones y genera conciencia cuando se realiza desde colectivos que fomentan su propio empoderamiento y visibilidad, tratando también de sacudir mentalidades; y que las matemáticas empiezan en África, los objetos de uso cotidiano de los pueblos tradicionales, almacenan saberes de valor incalculable de los que se deriva multitud de conocimientos que aún hoy seguimos aplicando.

CONCIERTOS: Con la intención de mostrar la importancia crítica de los movimientos sociales en la música, realizamos una actividad-espectáculo en la que artistas que representaban diferentes estilos musicales nos brindaron la experiencia de acercarnos a la suya propia. Para representar la cultura afrodescendiente contemporánea se buscó incluir artistas emergentes del panorama musical contemporáneo y que representan la cultura afrodescendiente a través de distintas facetas y géneros musicales. Desde el soul, rap o reggae, al folklore de raíces cubanas. Una muestra muy completa que enriqueció nuestros sentidos, gracias a la calidad de los artistas invitados, sinónimo de compromiso y amor a la cultura africana.

-AWINIE MYBABY
-KARIM IRT
-JAZZOBLEXX
-SPIRIT MOSIAH AND SIBIDIBO BAND
-A LOS ORISHAS

PROYECCIONES: Durante el ciclo de cine se presentó una serie de films realizados por africanos o afrodescendientes de especial relevancia para generar debate crítico y sensibilizar al público sobre la cuestión negra. Fue un ingrediente perfecto para fomentar

el análisis, la reflexión y la puesta en común entre la audiencia. Las productoras Cameo-el deseo y King Flex Entertainment dieron ejemplo de solidaridad promocionando los derechos de reproducción, teniendo presente que se trataba de una actividad social no lucrativa que pretendía poner en debate la cuestión del desarrollo y la visibilidad de todos los individuos que generamos valor y construimos en sociedad. HIDDEN COLORS y COBRADOR fueron los films proyectados.

Un proyecto de La AFRCOcolaboradora para Pedagogías Invisibles:
<http://pedagogiasinvisibles.blogspot.com.es/p/que-somos.html>

Evento promocionado por MATADERO DE MADRID.
<http://www.mataderomadrid.org/>

APRENDIZAJE:

- El arte y sus procesos unidos a la educación son las mejores herramientas para fomentar la diversidad, el conocimiento de otras culturas, la reparación y el reconocimiento, o la denuncia de situaciones de desigualdad, discriminación y racismo.
- Los procesos abiertos de intervención ciudadana en centros de arte son fundamentales para la visibilidad de los procesos de participación del colectivo afrodescendiente en particular, e inmigrante en general.
- El conocimiento de la cultura africana resulta un tema de gran interés dentro de la Comunidad de Madrid (desde el colectivo afrodescendiente y no afrodescendiente), lo que se pudo comprobar por la gran afluencia de asistentes al evento.
- La colaboración con diversidad de colectivos, en su composición motivaciones y origen, ha resultado muy positiva y fructífera. Aprendimos a generar comunidad y a contar con varios colaboradores, entre ellos las instituciones, que apoyaran el proyecto.



Fig. 57, 58, 59: JORNADAS DE LA CULTURA AFRODESCENDIENTE EN ESPAÑA: EACH ONE TEACH ONE MICROONDAS-MATADERO MADRID-PEDAGOGÍAS INVISIBLES Ana Cebrián (2013).

Oyono Ngalo J., 2013.

<http://www.josengalo.com/>



Fig. 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69: JORNADAS DE LA CULTURA AFRODESCENDIENTE EN ESPAÑA: EACH ONE TEACH ONE
MICROONDAS-MATADERO MADRID-PEDAGOGÍAS INVISIBLES Ana Cebrián (2013).

Oyono Ngalo J., 2013.

<http://www.josengalo.com/>

3.3.3.13 DECOLONIZANDO OTHELLO CON PATRICE NAIAMBANA

ANA CEBRIÁN DE PEDAGOGÍAS INVISIBLES

Y LA COMUNIDAD NEGRA DE ESPAÑA EN MATADERO.

DESCRIPCIÓN: esta actividad surge de la propuesta de colaboración que Manuela Villa (Matadero de Madrid) sugiere entre Patrice Naiambana (TribalSoulArts-Universidad de Goldsmith en Reino Unido), artista de origen sierraleonés-británico, que anteriormente había trabajado con el grupo de discusión de Matadero “Estéticas Decoloniales” y yo (responsable de Etnoeducación dentro del colectivo Pedagogías Invisibles).

La actividad consistía en la realización de un taller teatral *Decolonizando Othello* ideado e implementado por Patrice Naiambana; que ha llevado este proyecto por diferentes partes del mundo trabajando con la población afrodescendiente (Reino Unido, Mozambique, Zimbabue, Sierra Leona... y ahora España); mostrando diferentes versiones y visiones de la obra de Shakespeare, a través de estrategias performativas y de reflexión crítica.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: la participación y colaboración con esta acción me pareció fundamental para esta tesis. Desde el principio mi labor consistió en adaptar los contenidos a la experiencia afrodescendiente en España. Esto fue gracias al fundamental apoyo de la Fundación Vida Grupo Ecológico Verde, a mi compañero Luis, a Yeshi Beyene, fundadora de Ayudamos a Mamá en Etiopía o a Valentina, directora de la Revista Ewaiso. La actividad planteaba un intercambio directo entre la población afrodescendiente de España y un artista africano invitado, a partir de una experiencia educativa que pretende completarse en futuras ocasiones.

MEMORIA:

DÍA 1:

PARTICIPANTES: LUIS ALBERTO (COLOMBIA), LUIS ALFREDO (COLOMBIA), JOHAN (REP. DOMINICANA), PETRA (REP. DOMINICANA), YESHI (ETIOPÍA), AMADOU CHEIK (SENEGAL), JERRY (ESPAÑA-CAMERÚN), VALENTINA (ESPAÑA-GUINEA ECUATORIAL), SIMÓN NONG (CAMERÚN), ANA (ESPAÑA), PATRICE (SIERRA LEONA-U.K).

Pudimos disfrutar de la compañía y orientación de Patrice, así como la presencia de nuestros propios Othellos interiorizados. Pudimos sentir el ritmo en comunidad, el valor de la confianza y la práctica del análisis artístico a través de estrategias performativas. A partir de diferentes actividades nos acercamos a la interpretación: la pérdida del miedo, la escucha, el contacto... Ninguno de los participantes habíamos hecho teatro nunca, pero descubrimos que en nuestro quehacer cotidiano, al comunicarnos, todos realizamos interpretaciones sencillas. Cabe resaltar también el carácter terapéutico que las actividades tuvieron en muchos de nosotros. Algunos como Johan, por ejemplo, descubrieron sus importantes dotes para la interpretación. Fue muy satisfactorio ver a gente que por circunstancias vitales no ha podido acercarse nunca a este tipo de experiencias, sin embargo, se descubre disfrutando de ellas. A otras personas, como Yeshi o Petra, les sirvió para vencer su timidez y salir de sí mismas, manifestándose con valentía y vehemencia frente a los demás, contándonos sus proyectos y empoderándose como mujeres luchadoras que son. Alfredo y Cheik también pudieron hacerse más visibles a través de la expresión corporal. Todos en conjunto disfrutamos y “aprendimos a aprender” utilizando los procesos del ritmo y el movimiento como herramienta fundamental para el empoderamiento, la visibilidad y el análisis social de aquello que nos afecta, utilizando como detonante la maravillosa historia de Othello.

DÍA 2:

PARTICIPANTES: LUIS ALBERTO (COLOMBIA), VALENTINA (GUINEA ECUATORIAL-ESPAÑA), GIFT (GUINEA ECUATORIAL), JOSÉ (GUINEA ECUATORIAL-ESPAÑA), LUCA (ITALIA), ÍTALO (ESPAÑA), AMADOU CHEIK (SENEGAL), PETRA (REP. DOMINICANA), IGNACIA (REP. DOMINICANA), ANA (ESPAÑA), PATRICE (SIERRA LEONA-U.K)... Y OTRAS PERSONAS QUE SE FUERON UNIENDO.

La actividad resultó ser muy cohesionadora para el grupo, hubo muchas risas y un clima muy distendido, dado que el grupo ya se conocía, lo que supuso intercambios más intensos. Muchas de las personas que acudieron el día anterior repitieron la experiencia y también se incorporaron algunas personas nuevas. Si algunos participantes del día anterior no acudieron no fue porque no empatizaron con la actividad, sino porque sus compromisos laborales y vitales no se lo permitieron, como así nos comunicaron. Los participantes simpatizaron enseguida con la historia de Othello e interactuaron con ella y con los personajes de muy diversas formas, aportando su propia visión sobre el relato y los conceptos clave que de la obra se pueden extraer. Aprendimos a narrar reinterpretando el relato, a debatir sobre diferentes versiones de una misma historia y recrear la palabra y los significados del texto en Othello. Todo ello se hizo a través de la risa y la sensación de juego, trasladando los mensajes de la obra (“el otro”, “el mestizaje”, “la afrodescendencia”, “lo ilusorio”, “lo real”, “el entorno”, “la envidia”, “el poder”...) a nuestra actualidad.

DÍA 3:

PARTICIPANTES: LUIS ALBERTO (COLOMBIA), ABUY NFUBEA (GUINEA ECUATORIAL-ESPAÑA), PETRA (REP. DOMINICANA), IGNACIA (REP. DOMINICANA), VALENTINA (GUINEA ECUATORIAL-ESPAÑA), LUCA (ITALIA), GIFT (GUINEA ECUATORIAL), WINNIE (KENIA), ÍTALO (ESPAÑA), ISABEL (ESPAÑA), NAIARA (ESPAÑA), ANA (ESPAÑA), PATRICE (SIERRA LEONA-U.K).

El último día en el taller fue un día especial. Comenzamos preguntándonos sobre aquellas cuestiones que surgieron el día anterior, lo que la historia de Othello nos sugería en relación al momento presente: ¿La historia de Othello podía ser real?, ¿Conocíamos personas que se pudieran comparar con Othello? ¿Nosotros mismos podíamos sentirnos identificados? Estuvimos dialogando y surgieron multitud de conversaciones interesantes en torno a los estereotipos, la identidad, las aspiraciones, los crímenes pasionales, la lucha contra el racismo o las cuestiones de género y clase social. Todos participaron y expresaron sus opiniones. Las sesiones anteriores habían servido para afianzar el grupo, perder la timidez y expresarse con vehemencia. Posteriormente, estudiamos la vida e historia, de forma breve, de personas reales que pudieran haber sido Othello en la España del Siglo XVII: Juan de Pareja, Miguel de Castro, Juan Latino, Cristóbal el Moro o Estebanico. A continuación, Patrice nos mostró sus excelentes proyectos, ya concluidos en otros lugares del mundo, como muestra de lo que podíamos llegar a conseguir si continuábamos trabajando después de este primer acercamiento. Estos talleres resultaron ser tan buena experiencia, que varios de los participantes acompañamos a Patrice a cenar a Lavapiés para despedirnos en un restaurante senegalés.

PATRICE NAIAMBANA (DECOLONIZANDO OTHELLO) Y PEDAGOGÍAS INVISIBLES (EACH ONE TEACH ONE).

Esta experiencia colaborativa ha sido el inicio de un encuentro entre colectivos afines y el descubrimiento de estrategias y visiones en común en cuanto a las prácticas performativas del aprendizaje y el uso del arte como herramienta para el cambio social y la implicación activa de colectivos ciudadanos para el desarrollo.

Desde Pedagogías Invisibles también creemos en el aprendizaje comunitario, el Arte Contemporáneo, la visibilidad de referentes y comunidades étnicas (su puesta en valor), los procesos contemporáneos de aprendizaje, el análisis y las prácticas performativas, la innovación educativa (huyendo de la toxicidad de las prácticas tradicionales), y la transformación social que visibiliza las estructuras de poder que limitan nuestro crecimiento creativo. Valoramos enormemente la descolonización de los contextos, especialmente los educativos, ya que consideramos que la educación es la base dónde se sustentan los cambios positivos.

El mostrar las diferentes ópticas con las que los individuos contemplan y se acercan al mundo es también el centro de nuestra práctica educativa y la creación de experiencias rizomáticas en las que construir conocimiento de forma entrelazada, donde cada uno enseña al otro. Esta es la motivación para seguir trabajando sobre este proyecto, que entendemos inconcluso y prometedor de futuros encuentros que nos nutran tanto como la pasada experiencia.

APRENDIZAJE:

- La colaboración directa con artistas afro resulta fundamental para la experiencia de aprendizaje de las personas afrodescendientes, como profesionales y referentes.
- Trabajar con la cuestión étnica aporta diversidad de saberes al público general y una especial satisfacción e identificación a las personas afrodescendientes.
- El trabajo en grupo genera vínculos muy saludables que favorecen el disfrute de la experiencia educativa y que fortalecen a la comunidad generando nuevos espacios de discusión y reivindicación social.
- Las estrategias artístico-performativas son una herramienta clave para las metodologías participativas en la enseñanza en general, y en especial en la Educación Artística.

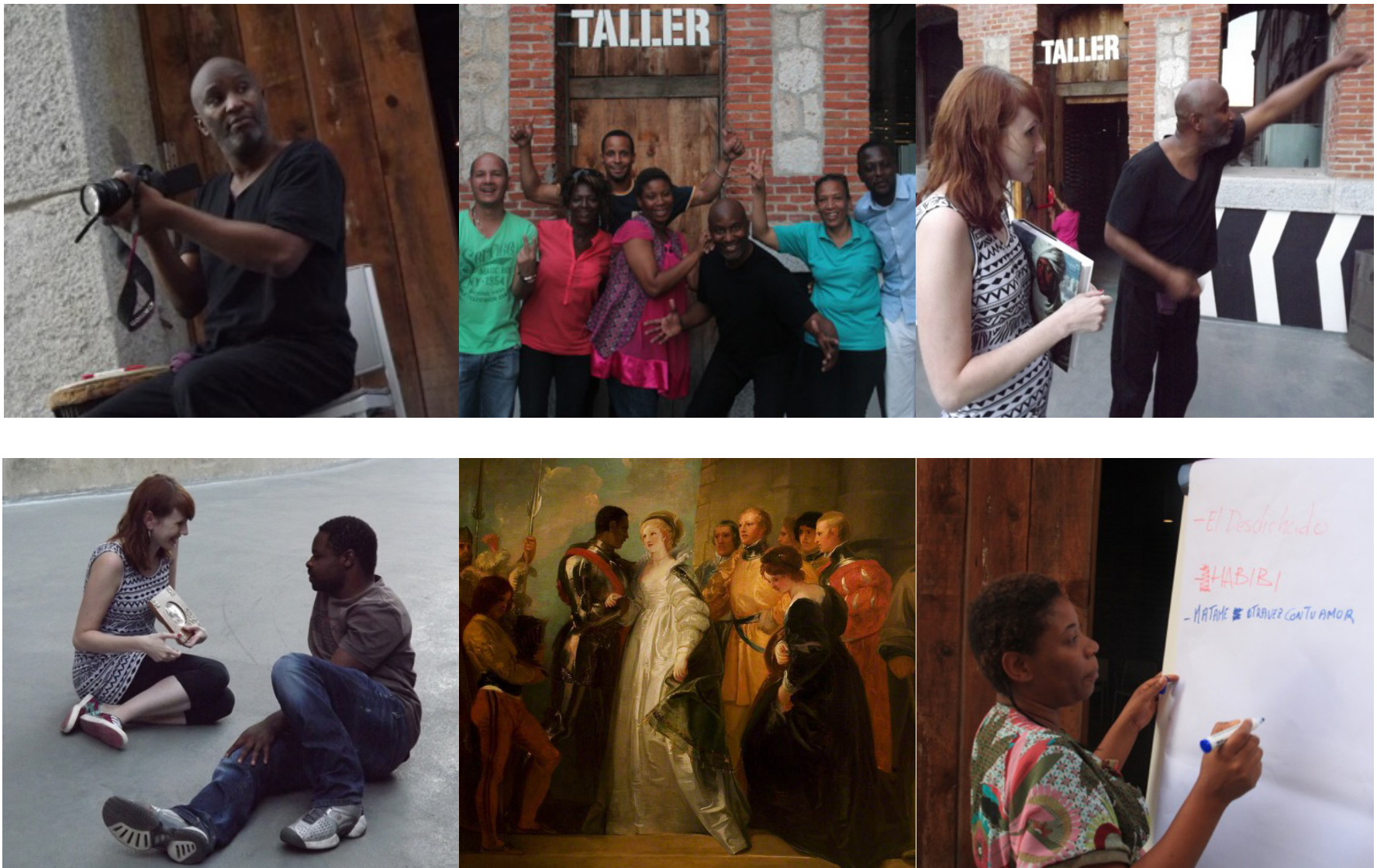


Fig. 70, 71, 72, 73,75: TALLER DECOLONIZANDO OTHELLO CON PATRICE NAIMBANA
MICROONDAS-MATADERO MADRID-PEDAGOGÍAS INVISIBLES Ana Cebrián (2013).

Patrice, N. 2013. <http://www.tribalsoularts.com/>

Fig. 74: MATERIALES:IMÁGENES DE POSIBLES OHELLOS Recuperado: <http://www.imageoftheblack.com/>

3.3.3.14 PARIS-AFROARTTOUR

AFROCONSTRUCTIONS Y UNA CARTA NACIONAL DE IDENTIDAD EN CENTRE GUY TOFFOLETTI

DESCRIPCIÓN: esta actividad surge por iniciativa de la Asociación Pour Une Meilleure Afrique, dirigida por Lauren Robaky, para el Centre Guy Toffoletti (43 rue Charles Delescluze-Bagnolet). Enmarcada en el Forum sur L'Education Culturelle des Jeunes Africains (9 y 10 de noviembre de 2013). Colaboraron multitud de Asociaciones de la cultura negra en Francia y también participamos algunas personas procedentes de España y Bélgica. Se desarrollaron actividades dirigidas a los jóvenes y sus familias en torno a la cuestión cultural africana, tales como proyecciones, debates y conferencias, talleres de percusión, danza, juegos africanos, historia o arte, muestras de editoriales, dibujantes e ilustradores, exposiciones de arte y fotografía, degustaciones gastronómicas, etc.

MOTIVACIÓN DE LA ACCIÓN: el interés en participar en este Forum residía en la Gran Calidad de la Programación y el lugar geográfico donde se desarrollaba. No sólo representaba la oportunidad de establecer una comparación entre las situación de los jóvenes afrofranceses y afroespañoles, sino que además se encontraba en una zona de gran concentración migratoria donde los ciudadanos franceses de origen africano y otras etnias representan una mayoría. Además se podía observar la labor de personas afrodescendientes, con una amplia experiencia, que ejercen como educadores sociales en centros públicos, financiados por el estado, y mucho más desarrollados e implicados que los actuales CEPIS en España.

Cuando Pour Une Meilleure Afrique contactó conmigo para plantearme una colaboración que consistía en la realización de dos talleres (uno para niños y sus familias y otro para jóvenes) y una intervención en la conferencia debate (que giraba en torno a la participación de los jóvenes africanos), me pareció que podía tratarse del cierre más adecuado para el trabajo de campo que venía desarrollando para esta investigación. Era una oportunidad de contrastar mi labor con la de aquellos que por sus circunstancias históricas representan una referencia para España en sus Políticas Educativas y Migratorias, esto es, El Caso Francés.

MEMORIA:

Cuando llegué al Centro Guy Toffoletti, me impresionó la calidad humana de la gente, la disposición a hacerme sentir a gusto, a que me moviera por el Centro como en casa y participara de este ambiente tan familiar. Realmente son una gran familia, el barrio conoce al Centro y el Centro conoce al barrio. Muchas familias, niños y jóvenes del barrio disfrutan de los servicios que ofrece: apoyo escolar, orientación social, ludoteca, talleres, reuniones comunitarias, difusión cultural, diversidad y etnoeducación... Los ciudadanos saben que pueden confiar en los profesionales del Centro y todo el mundo lo siente como propio.

Este Centro es de carácter público y cuenta con financiación del Estado. Además tiene la autonomía necesaria para desarrollar actividades de forma independiente, atendiendo a las necesidades de las diferentes comunidades étnicas que habitan el barrio: franceses, franceses de origen norafricano, franceses de origen africano o antillano, franceses de origen chino o portugués.

Diseñé mi participación en el centro atendiendo al resto del programa, la Importancia de la Cultura Africana para la Participación de los Niños y Jóvenes Afrodescendientes; por lo que cobraron importancia conceptual términos como: IDENTIDAD, DIVERSIDAD, ETNIA, ETNOEDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN, ORIGEN... Dentro del programa y adaptándome a los horarios, primero intervine en la Conferencia (una experiencia de comparación e intercambio) y después desarrollé la parte teórica del taller Carte Nationale

de Identité, que por cuestiones de distribución de tiempos y asistencia (había dos actividades más que se desarrollaban en paralelo debido a retrasos en la programación), la parte práctica no llegó a desarrollarse. Al día siguiente realicé la parte teórica y práctica del taller AFROconstructions con niños y familias.

1- CONFERENCIA. LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES AFRODESCENDIENTES EN ESPAÑA:
IDENTIDAD SOCIAL, ARTE Y EDUCACIÓN.

Sinopsis:

- Afrodescendencia Hoy en España: ¿por qué etnoeduco?.
- Afrodescendencia Hoy en España: origen y presencia.
- Afrodescendencia Hoy en España: realidades sociales.
- Afrodescendencia Hoy en España: realidades educativas.
- Afrodescendencia Hoy en España: realidades de participación.
- Afrodescendencia Hoy en España: realidades de apoyo y lucha política.
- Afrodescendencia Hoy en España: las asociaciones y sus proyectos.
- Afrodescendencia Hoy en España: realidades futuras de la diáspora.

Se generó un intenso debate a partir de las ponencias, en las que participé junto a Serge Diantantu, educador y dibujante de novela gráfica que visibiliza la experiencia étnica, y Kam Kala Makeda Sabas, autor, escritor de filosofía negra.

En el debate se habló del genocidio africano de la esclavitud, la expresión artística africana, la situación social de los afrodescendientes, su educación, su participación, su representación, el racismo entre comunidades y la división de la diáspora, la situación actual de África, su avance y desarrollo, el refuerzo identitario y la comunión necesaria de la diáspora a la hora de desarrollar un proyecto político consecuente y realista.

2- CARTE NATIONALE D’IDENTITÉ/ DOCUMENTO NACIONAL DE IDENTIDAD
MI IDENTIDAD: YO ME DEFINO, YO SOY YO MISMO.

Sinopsis:

En esta actividad se pretendía acercar la obra contemporánea de artistas africanos y afrodescendientes que trabajan sobre la identidad y el mundo afro al público adolescente. Una actividad en la que los participantes reflexionarían en torno a los sentimientos y conceptos de identidad, pertenencia, origen, vocación, expectativas, ideales, sueños, deseo de transformar el mundo... con el detonante de la CARTA NACIONAL DE IDENTIDAD que nos define y el trabajo CREADOR del artista, que crea y se crea a sí mismo. En definitiva, aprender a “crear nuestra propia definición de identidad”. Para ello utilizamos la obra de algunos artistas como: Mickalene Thomas (EE.UU), Samuel Fosso (BIAFRA), Nadine Robinson (EE.UU), Hank Willis Thomas (EE.UU), David Hammons (EE.UU), Kara Walker (EE.UU), El Hadji Mansour Ciss (SENEGAL), Serge Mouangue (CAMERÚN-JAPÓN), Iona Rozel Brown (EE.UU), Arwa Abouon (LIBIA), Nabil Boutros (EGIPTO), Lorna Simpson (EE.UU), Rania Matar (LIBANO-ASIA), Mohammed Bourouissa (ARGELIA-FRANCIA), Pope L. William (EE.UU).

Contenidos:

- IDENTIDAD
- ORIGEN
- EXPECTATIVAS-SUEÑOS
- YO DEFINO MI IDENTIDAD

Resultados: El interés por la expresión de la identidad y el uso de los propios medios que posee la diáspora para favorecer su desarrollo social son claves, como se planteó en la conferencia-debate. La participación de los jóvenes y el conocimiento de su historia y orígenes, así como los acontecimientos más importantes que han configurado el mundo tal cual es hoy, se destacan como muy importantes para mejorar la situación de los afrodescendientes. El arte se propone como una de las herramientas fundamentales para trabajar la identidad y la crítica social.

3- AFROCONSTRUCTIONS (AFROCONSTRUYE). CREAMOS ALGO NUEVO A TRAVÉS DE LO QUE ÁFRICA NOS ENSEÑA.

Sinopsis:

En esta actividad se pretendía acercar la obra contemporánea de artistas africanos y afrodescendientes que trabajan sobre África al público infantil y sus familias. Es muy importante resaltar que se trataba de un taller en el que la participación de las familias en su conjunto era muy importante. Sin embargo, participaron muchos menores no acompañados y trasladamos la actividad a sus padres con posterioridad como pudimos observar. Aprendimos a través de la obra de estos artistas y construimos algo nuevo con este aprendizaje: un mundo nuevo.

Utilizamos la obra de algunos artistas como: Bodys Isek Kinguellez (CONGO), Rana el Nemr (ALEMANIA-EGIPTO), Esther Mahlangu (SURÁFRICA), VLISCO (HOLANDA-ÁFRICA), Yinka Shonibare (NIGERIA-UK), Romuald Hazoume (BENÍN), Daniel Amazu Waser (EE.UU), Marcia Kuré (NIGERIA), Hank Willis Thomas (EE.UU).

Contenidos:

- LA REFLEXIÓN Y LA IMAGINACIÓN.
- FORME-BRIQUES (formas-diseños africanos).
ARTISTAS y su INSPIRACIÓN.
- COULEUR-MOTIVE (color-motivos africanos).
ARTISTAS y su INSPIRACIÓN.
- POPULATION-MATERIAUX (población-materiales africanos).
ARTISTAS y su INSPIRACIÓN.
- AFROconstructions:
EL COLLAGE DE NUESTRO PROPIO MUNDO.

Resultados: La reacción de los niños frente a las obras y contenidos fue muy despierta, fueron muy participativos y realizaron múltiples conexiones con situaciones de su vida cotidiana y conceptos que conocían. Les gustó mucho conocer artistas procedentes de los países a los que pertenecían sus padres y familiares.

En la parte práctica se expresaron con bastante riqueza plástica a la hora de intervenir las imágenes y confeccionar sus propios collages. Posteriormente cuando nos explicaron sus obras, surgieron ideas muy interesantes: algunos inventaron mundos ideales, otros incidieron sobre sus orígenes: África, Niger, Mali; otros combinaron imágenes que les gustaban y les dieron sentido, expresaron sus gustos, o sorprendentemente, algunos muy pequeños, hablaron de la importancia del color negro, con el que también se expresaron de forma plástica. Con esto pudimos comprobar cómo los conceptos se habían afianzado.

APRENDIZAJE:

- Son fundamentales la implicación y el compromiso totales de las instituciones educativas y preferiblemente públicas en el desarrollo de centros que cuenten con la financiación suficiente como para emprender proyectos que se involucren a nivel micro con el valor de la diversidad, la interculturalidad y las necesidades de las comunidades étnicas en los barrios.
- La presencia de profesionales del trabajo social (sea cual sea la disciplina de la que provengan) pertenecientes a las diferentes comunidades étnicas, es una necesidad fundamental. Otro de los requisitos tendría que ser la responsabilidad en el trato familiarizado con las comunidades, el conocimiento de las mismas y su puesta en valor.
- Es importante la unión de la diáspora africana para fomentar el desarrollo social de los afrodescendientes a nivel mundial, la presencia política, la participación y la visibilidad. Establecer redes que conecten la diáspora y sirvan de altavoz para las reivindicaciones comunitarias sin olvidar las especificidades de los grupos.

- Son necesarios materiales educativos y producción cultural en los que los profesionales de la enseñanza puedan trabajar. Así en Francia, Estados Unidos o Reino Unido pueden tener acceso a libros y publicaciones sobre la historia negra o los referentes de la afrodescendencia. Aquí en España, esta es una tarea difícil.
- Los jóvenes y también los niños, entienden, se interesan, aprenden y se solidarizan con conceptos importantes para la comprensión del mundo, que a los adultos nos parecen demasiado duros para ellos; sin embargo, su respuesta es positiva: la guerra, el genocidio, el maltrato, la falta de derechos humanos, la colonización, la conquista, el uso desmedido de poder, la esclavitud, la explotación infantil, etc.
- El arte contribuye a visibilizar todas estas cuestiones y se revela como herramienta y metodología de aprendizaje exitosa para enfrentar estas realidades educativas.



Fig. 76, 77, 78, 79, 80, 81: TALLERES PARIS AFROTOUR
 BANJOLET-CENTRE GUY TOFFOLET
 POUR UNE MEILLEURE AFRIQUE TALLERES Y FOTOGRAFÍA
 Ana Cebrián (2013).
<https://www.facebook.com/Pour1MeilleureAfrique>
<http://pumafrique.weebly.com/>



Fig. 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90: TALLERES PARIS AFROTOUR
BANJOLET-CENTRE GUY TOFFOLETI
POUR UNE MEILLEURE AFRIQUE TALLERES Y FOTOGRAFÍA
Ana Cebrián (2013).
<https://www.facebook.com/Pour1MeilleureAfrique>
<http://pumafrique.weebly.com/>



Fig. 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99: TALLERES PARIS AFROTOUR
 BANJOLET-CENTRE GUY TOFFOLETIPOUR
 UNE MEILLEURE AFRIQUE FOTOGRAFÍA
 Talleres Ana Cebrián (2013).
<https://www.facebook.com/Pour1MeilleureAfrique>
<http://pumafrique.weebly.com/>

4.

CONCLUSIONES

TRANSFORMANDO TRANSCULTURALIDADES



Portada: SCAD MUSEUN OF ART
PROGRAMAS EDUCATIVOS.
Recuperado:
<http://www.scadmoa.org/>



4. CONCLUSIONES... 386

TRANSFORMANDO TRANSCULTURALIDADES

4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS... 390

4.1.1 Entrevistas... 391

4.1.2 Experiencias taller... 418

4.2 CONCLUSIONES... 432

4.3 APORTACIONES... 438

4.3.1 Aportaciones de la investigación... 439

4.3.2 Innovaciones de la investigación... 442

4.3.3 Propuesta de Investigación futura... 446



CONCLUSIONES

4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

CONOCIENDO REALIDADES

Este apartado está dedicado a la visibilización de Resultados de esta investigación. En primer lugar se muestra el análisis de las conclusiones de las entrevistas (íntegras en los Anexos) realizadas al grupo de estudio. A través de mapas conceptuales y el estudio de las categorías relevantes para la demostración de la Hipótesis, llegaremos a las Conclusiones, que la ratifican. En segundo lugar se muestran las conclusiones del aprendizaje extraído a partir de las Experiencias taller.

Una de las cosas que quiero proponer es que actuemos sobre la realidad: pedir insistentemente respeto e interés recíproco a aquellos que dependen alegremente de nuestros cerebros y nuestras energías para su, y nuestro, impacto efectivo sobre el paisaje político.

(Jordan J., 2012: p. 133).

Si la palabra integración tiene algún sentido, este es su sentido: que nosotros, con amor, obliguemos a nuestros hermanos a verse como son, que dejen de huir de la realidad y empiecen a cambiarla.

(Baldwin J., 2004: p. 17).

Portada: TALLER DE RELATOS AFRICANOS ETANE

Oyono Ngalo J., 2013.

Each One Teach One: Jornadas de la Cultura Afrodescendiente en España.

Recuperado: <http://www.josengalo.com/>

4.1.1 ENTREVISTAS

4.1.1.1 ENTREVISTAS-EXTRACTO

A través del análisis de las respuestas de las entrevistas semiestructuradas de esta investigación podemos confirmar nuestras sospechas: que la educación no está ofreciendo por igual las mismas oportunidades de desarrollo a todo su alumnado. Además de los comentarios de las entrevistas y sus resultados, añadimos los esquemas que visibilizan de forma concisa las respuestas de los entrevistados. Procedemos al análisis.

Una educación decepcionante

A LA PREGUNTA 1. Si tuvieras que definir tu experiencia educativa con una palabra, ¿cúal sería?, los encuestados c1, c2, c3, c5, c6, c7, c8, c9, c10 y c12 responden con un término con connotaciones negativas; sólo las respuestas de c4 y c11 pueden tener un cariz ambiguo a través de los términos: “interesante” o “guiada por dos carriles”, en comparación a los otros términos: “insuficiente”, “eurocentrista”, etc.

Nadie sale del colegio aprendiendo “a ser persona”

Cuando se pide a los encuestados que sean más explícitos **EN LA PREGUNTA 2.** ¿Puedes contar alguna anécdota que ilustre esto?, sus respuestas hablan de las carencias educativas que sufren en la escuela; “falta de identificación”, “falta de humanismo”, “racismo”, “eurocentrismo”, “mayores exigencias educativas basadas en la condición de su origen racial o étnico”, “falta de motivación”, “falta de comunicación”...

He nacido aquí

DE LA PREGUNTA 3. ¿Desde qué edad estudias en España? se extrae que la mayoría de los encuestados han nacido en España, llegaron a corta edad o en su temprana juventud, salvo en el caso de dos personas que nacieron en otros lugares pero llegaron en su infancia a Portugal (caso similar al español, pero con mayor recepción de inmigración africana y por tanto, políticas educativas un poco mejor adaptadas a esta realidad aunque comparables) y vinieron posteriormente a España para cursar estudios de secundaria o una carrera universitaria. Y otra persona original de Marruecos que viajó a España para cursar también una carrera universitaria.

Si me hubieran hablado de mi comunidad me hubiera sentido más español

EN LA PREGUNTA 4. Cuando estudiabas, ¿sentías que la educación que recibías te representaba, que tenía algo que ver con el mundo afro?, se indicó a los encuestados que contestaran si al tener fuertes vínculos con España en su experiencia educativa habían sentido esta como propia; sin embargo, la totalidad de las respuestas comienza con una negativa (NO), para continuar expresándose en términos tales como: “nunca me he visto reflejado en nada”, “¿por qué no nos enseñan nada de cultura afro?” o “he tenido que desaprender”.

Mercado, explotación, 3er mundo

Por lo que resultaba lógico resaltar **EN LA PREGUNTA 5. ¿Alguna vez te hablaron de África en la escuela? ¿En qué sentido?** De las respuestas de los encuestados podemos extraer, que si bien “se habla poco de África y su diáspora en la enseñanza formal”, cuando se hace suele hacerse en términos negativos y haciendo referencia (sin entrar en grandes profundidades, motivaciones históricas o contextualizaciones estudiadas, con profusión de estereotipos) a la colonización, el imperialismo, las guerras, el petróleo, el mercado y la pobreza (dejando de lado la labor de Occidente en la construcción de la desigualdad del mundo que sufrimos hoy). Cabe resaltar aquí, que las dos personas nacidas en Portugal, aunque hablan en términos generalmente negativos, la educación portuguesa, al menos, hace mención a “la lusofonía”, “las relaciones coloniales” y los “líderes independentistas de las colonias”, como cuentan las dos personas entrevistadas que han recibido una educación primaria portuguesa.

Los profesores no estaban capacitados

A LA PREGUNTA 6. ¿Alguna vez tuviste un profesor AFRO o de alguna otra COMUNIDAD ÉTNICA? todos los encuestados respondieron NO. Algunos cuentan que sus familiares hicieron labores de apoyo educativo o tenían algún familiar que ejerció como profesor, aunque nunca tuvieron un profesor afrodescendiente o de ninguna otra comunidad étnica en sus clases, a pesar del volumen de niños nacidos de inmigrantes (muchos con padres con formación universitaria, especialmente en este período en que la inmigración era menos frecuente). Es importante hacer notar que la presencia de personas afrodescendientes en el ámbito educativo era muy bien recibida, positiva, para los alumnos de todo origen según nos describen los encuestados la experiencia de sus familiares. Además el hecho de que haya un profesional respetado afrodescendiente ejerciendo como educador se vive como un logro en la comunidad, del que todos se sienten beneficiarios. También remarcan que les hubiera gustado tener un profesor afro, o al menos de cualquier otra comunidad étnica, ya que hubiera supuesto para ellos una alternativa y una referencia.

Los referentes eran televisivos

A LA SIGUIENTE PREGUNTA 7. ¿Aprendiste o te contaron algo sobre algún referente positivo AFRO, en la escuela, instituto, universidad? Todos respondieron NO, salvo una persona que reconoce que en la Universidad le hablaron de Martin Luther King o Mandela y otra que recuerda que un profesor le mencionó “La Revolución de Haití”. El resto comenta tener que recurrir a sus padres u otras fuentes, como la televisión o Internet, para adquirir esta información y así conocer personalidades tan importantes o acontecimientos de indudable importancia histórica contemporánea como el Movimiento por los Derechos Civiles. Otros resaltan que en ocasiones se les presentaron determinados referentes de la comunidad africana o épocas relevantes que hacen referencia a ella, desde un punto de vista negativo. Es el caso de un entrevistado que recuerda cómo una profesora se expresaba en estos términos “los moros nos quitaron España” al hablar de “Al-Ándalus”.

La familia, el entorno, el barrio...

EN LA PREGUNTA 8. ¿Dónde aprendiste todo lo que sabes sobre cultura africana? más clarificadora sobre este punto, los encuestados hablan de la familia, el entorno, el barrio, los pares, la televisión, los libros, Internet, viajar y los movimientos activistas, como principales fuentes de información. Por tanto esta no es facilitada por los profesores, salvo contadas excepciones.

Mi hijo no tendría porque vivir esto

Por lo tanto, a la luz de las respuestas anteriores **SE PREGUNTÓ 9. ¿Te sientes español? ¿Por qué sí? y ¿por qué no?** a lo que la mayoría de los encuestados respondieron con un ambivalente “Sí pero NO”, en el sentido de “He nacido aquí” pero “me sigo sintiendo extranjero”, ya que se enfrentan de forma habitual a expresiones del tipo “Tu cara no es de aquí”.

¿Por qué ese niño me llama color?

Es por esto que a través **DE LA PREGUNTA 10. ¿Hubo algún momento en la escuela, instituto, universidad... que te sintieras rechazado como diferente? ¿De forma positiva o negativa? Cuéntalo si quieres.** Los encuestados responden con la afirmación de haberse sentido diferentes; una experiencia, normalmente negativa (-), de diferencia, frente a unas pocas experiencias positivas (+). La mayoría asocia la alteridad a situaciones de racismo, rechazo y discriminación en el aula: “una vez un padre vino a buscarme con un arma de fuego a clase”, “tú no tienes el nivel”, “estas son las notas de los negros”. Denuncian actitudes muy discriminatorias por parte de los profesores, que si bien ahora están más penalizadas, no por ello dejan de estar erradicadas en el entorno educativo, ya que se trata de situaciones que se dan en la “privacidad” del aula y ante la “vulnerabilidad” de los estudiantes en este caso. Algunas veces los profesores no son explícitamente racistas, pero, es cierto que la mayoría desconocen las herramientas necesarias para enfrentarse a la multiculturalidad que se da en sus aulas.

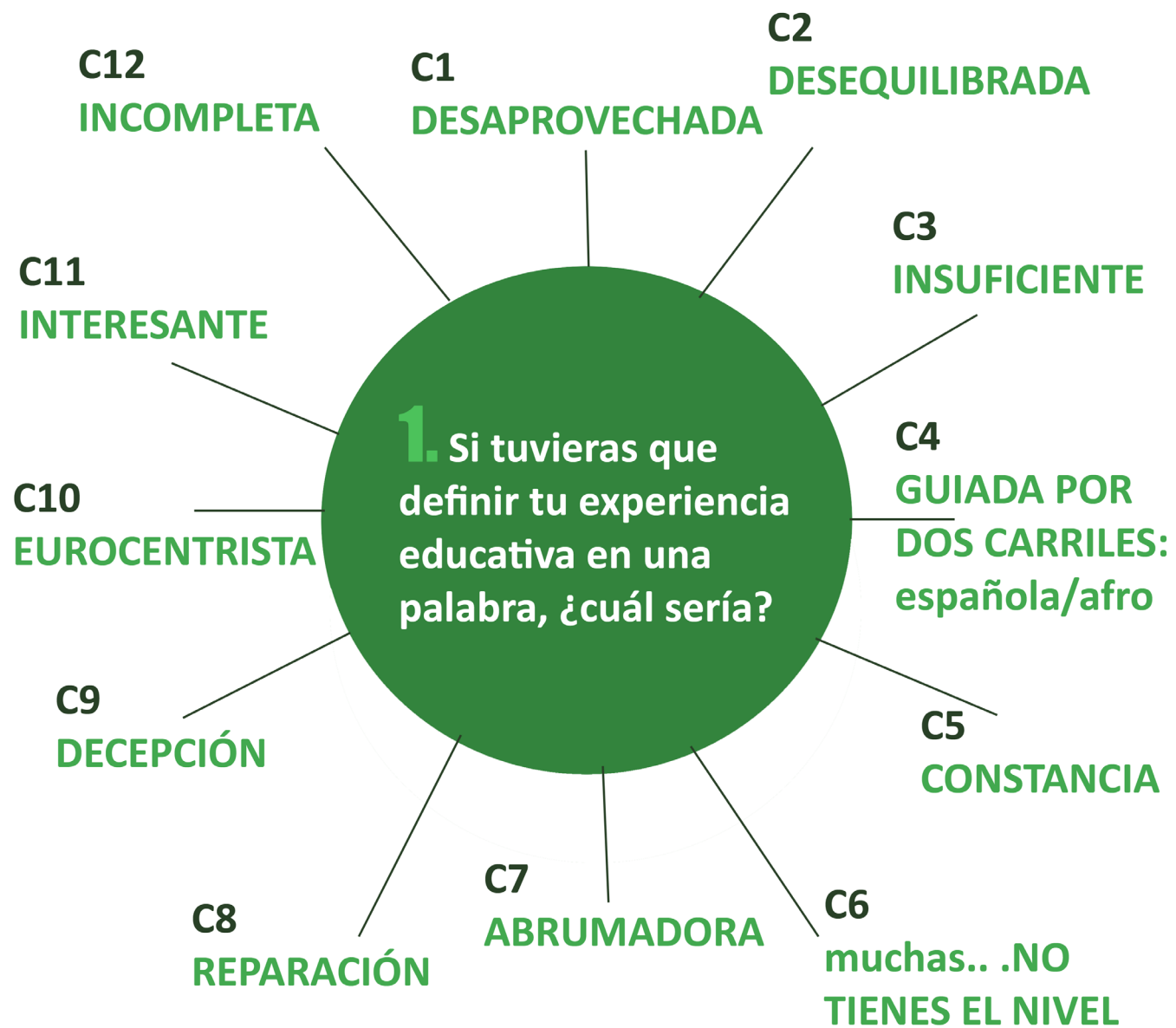
Indiferencia ante el maltrato

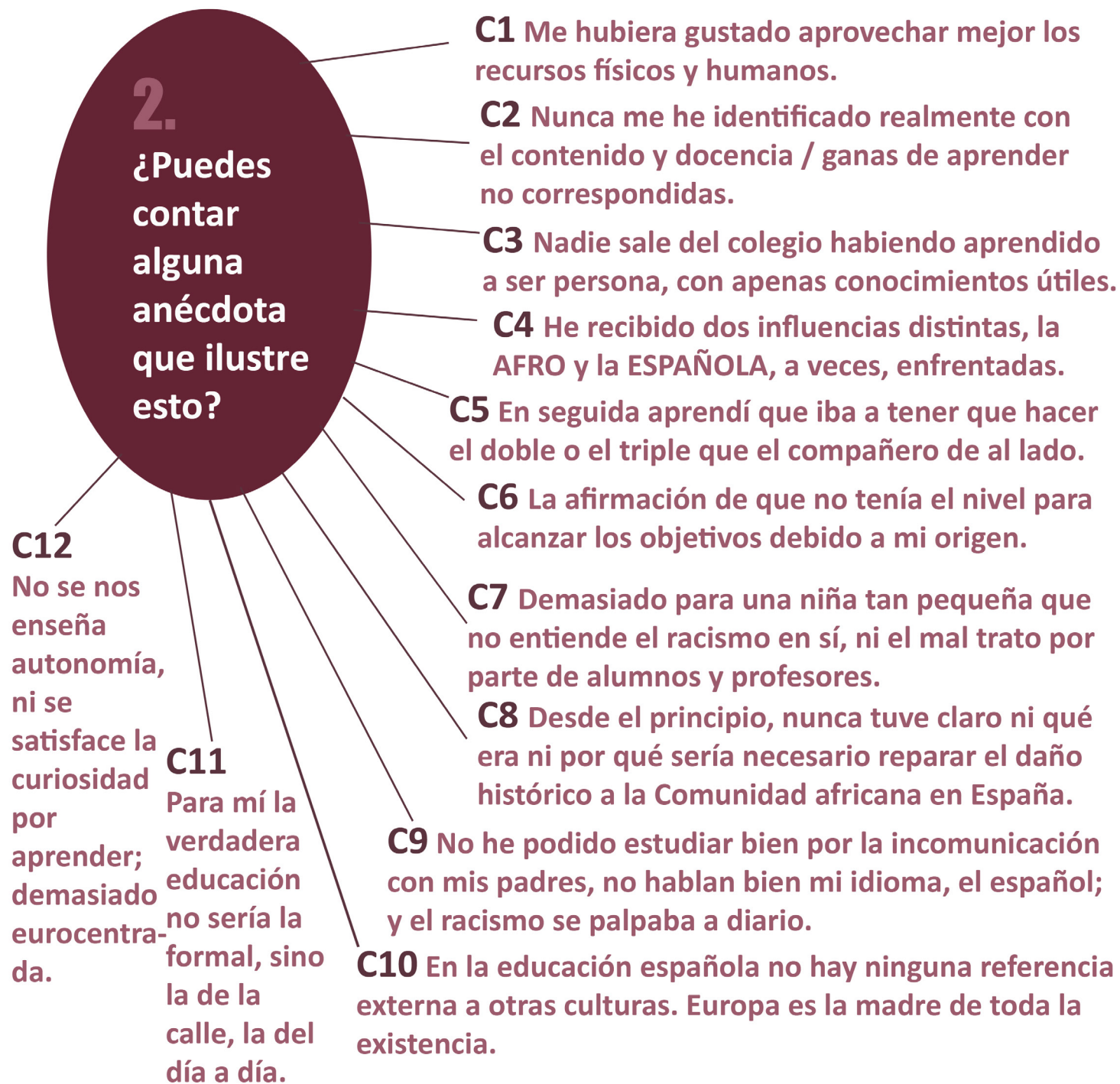
Concretamente, cuando se les **PREGUNTA 11. ¿Alguna vez has sufrido racismo en la escuela? ¿Procedente de los padres, los alumnos, los profesores...?** los encuestados contestan todos Sí, por parte de niños, alumnos, padres, profesores, asistentes sociales, policías, nazis, instituciones; siendo las categorías, profesores, alumnos y policía, las más repetidas por este orden.

Traducir culturas

En cuanto a las respuestas detectadas **A LA PREGUNTA 12. ¿Cómo crees que debiera ser una educación verdaderamente integradora? ¿Crees que el arte puede ser un buen motor para el cambio en este sentido?** frente a las respuestas positivas (SI), los entrevistados ofrecieron SOLUCIONES PARA EL CAMBIO BASADAS EN LAS ARTES, entre ellas: “educar audiovisualmente para combatir la desinformación de los medios”, “trabajar a través de imágenes (visibilidad)”, “mejorar la visibilidad de referentes en todos los estratos sociales, también en el cultural” o “arte como vía de escape y de activismo (activismo)”.

En las páginas siguientes podemos encontrar los esquemas que visibilizan las respuestas de todos los encuestados.





**3. ¿Desde
qué edad
estudias en
España?**

C1 Nací en MALI, viví en PORTUGAL y estudio desde los 16 en España, LENGUAS SEMÍTICAS y ÁRABE.

C2 Soy PORTUGUESA y estudio en la UNIVERSIDAD ESPAÑOLA, CIENCIAS POLÍTICAS.

C3 Estudio aquí desde los 3 años, he NACIDO AQUÍ.

C4 ESCOLARIZACIÓN HABITUAL, he NACIDO AQUÍ.

C5 ESCOLARIZACIÓN HABITUAL, he NACIDO AQUÍ.

C6 Desde 2º de la E.S.O, he nacido en MARRUECOS.

C7 ESCOLARIZACIÓN HABITUAL, he NACIDO AQUÍ.

C8 ESCOLARIZACIÓN HABITUAL, he NACIDO AQUÍ.

C9 ESCOLARIZACIÓN HABITUAL, he NACIDO AQUÍ.

C10 He nacido en MARRUECOS, y vine a estudiar a la UNIVERSIDAD, CIENCIAS POLÍTICAS.

C11 Desde los 3 años, he NACIDO en GUINEA ECUATORIAL.

C12 Desde PRIMARIA, nació en COSTA de MARFIL.

4. Cuando estudiabas, ¿sentías que la educación que recibías te representaba, que tenía algo que ver con el MUNDO AFRO?

C1 NO, sentía la falta de lo relacionado conmigo, quería que me enseñaran mucho más pero sabía más que el profesor.

C2 NO, quería aprender más pero la educación no me representaba, no se fomentaba el interés de la población afrodescendiente.

C3 NO, de AFRO nada, la verdad.

C4 NO, lo que sé lo sé por otros medios, yo nunca me he visto reflejado en nada.

C5 NO, no hubo un referente con quien me sintiera identificado desde el colegio.

C6 NO, nunca se ha hablado de mí, eso nunca.

C7 NO, pensaba, ¿por qué no nos enseñan nada de cultura AFRO? Me aburría.

C8 NO, solo me hacían sentir a gusto en Educación Física, Música e Inglés y nada AFRO, solo con un activista al que considero profesor.

C9 NO, no me representaba, se da un trato diferente a los niños magrebíes. Si me hubieran hablado de mi comunidad me hubiera sentido más español.

C10 NO, desmotivación, fracaso por falta de identificación, aunque reconozco mi parte de culpa. En Marruecos se trabaja la educación de manera más global que en España.

C11 NO. He tenido que DESAPRENDER. La historia me llamaba la atención sin verme reflejado en ella, sentía necesidad de referentes. La educación religiosa suprimió mi nombre y religión de nacimiento.

C12 NO, ha sido demasiado EUROCENTRADA, he tenido que buscar por mis propios medios.

C10 PATERNALISMO, SUPERIORIDAD, no se refieren a la política de otros países, solo se habla a partir de la COLONIZACIÓN (-).

C9 AL-ÁNDALUS, RECONQUISTA, énfasis sobre la expulsión, pero somos medio árabes, ni el antes, ni el después (-). ARTE ANDALUSÍ (+).

C8 No te cuentan nada, tienes que leer entre líneas, ÁFRICA ES INSTRUMENTALIZADA, existe una COLONIZACIÓN DE MENTES sobre lo que los negros son y no son (-).

C7 Nada, nada, supendía en historia porque me aburría. PETRÓLEO, GUERRAS...(-).

C11 Educación SUPREMATISTA BLANCA, su historia, sus héroes (dictadores), África solo en sentido peyorativo (-).

5. ¿Alguna vez te hablaste de África en la escuela? ¿En qué sentido?

C6 Referentes positivos NO, ni cultura, ni ciencia, solo RECONQUISTA, “los moros nos echaron”, ESCONDEN TODO (-). Un profe de FP SÍ (+).

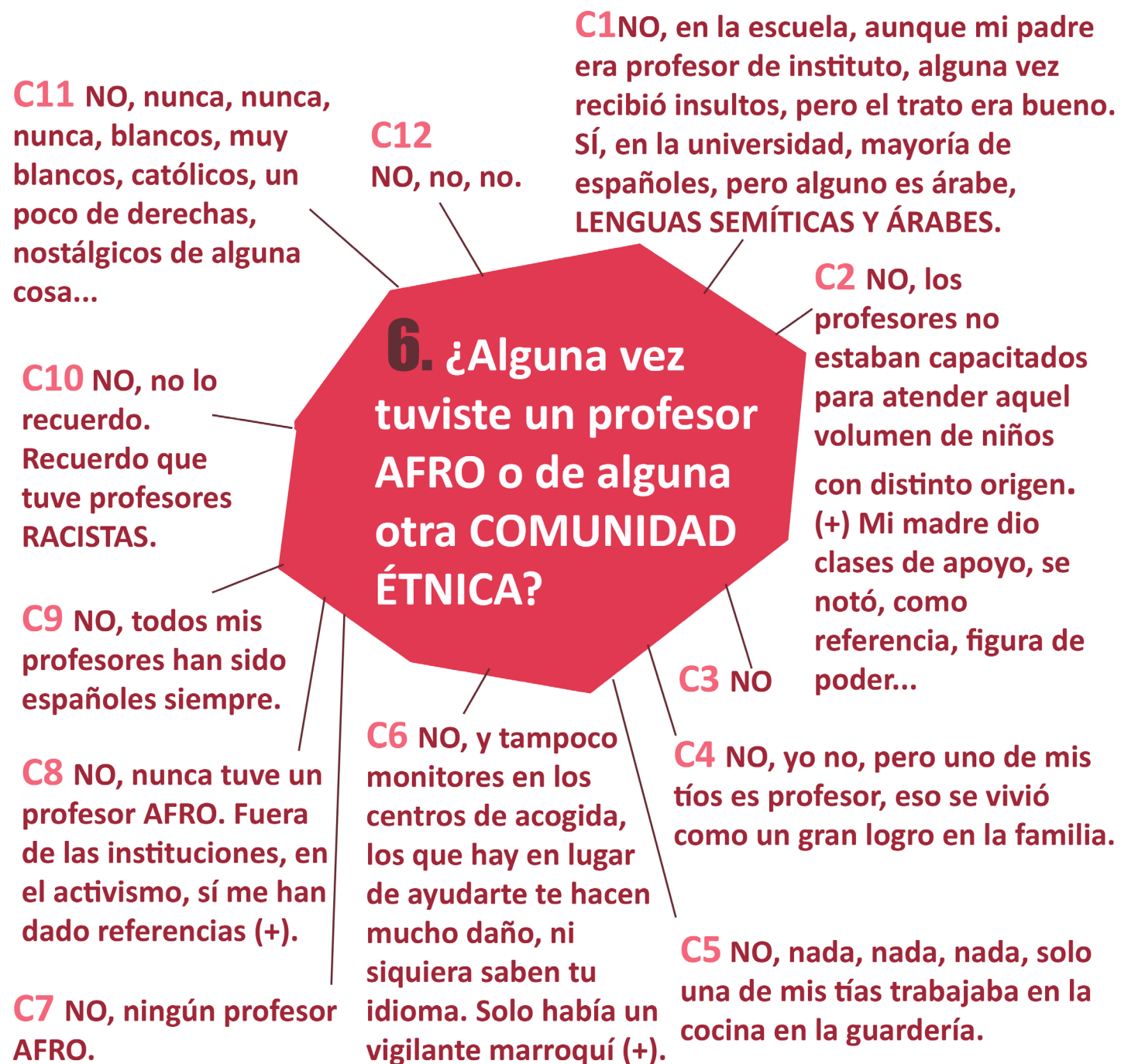
C1 En Portugal, sobre los PALOPS, la GUERRA COLONIAL y algunos LÍDERES de GUERRILLA muy por encima (-); en la UCM, algunos CONFLICTOS, **C12** CULTURA, IDIOMA (+).

C2 En el año de la LUSOFONÍA, como iniciativa puntual y COLONIALISMO, IMPERIALISMO, DESCOLONIZACIÓN; en UCM, SUMISIÓN, POBREZA, en RELACIONES INTERNACIONALES (-).

C3 MERCADO, EXPLOTACIÓN, TERCER MUNDO (-).

C4 No, pero sería ideal que todos los libros tuvieran un poco de cada sitio (-).

C5 COLONIALISMO, IMPERIOS EUROPEOS, COMMONWEALTH (-). FRAY BARTOLOMÉ DE LAS CASAS (+).



C11 NO en las aulas, SÍ en el activismo. Quería ref. no blancas, probé varios ISMOS hasta llegar

a la negritud de izquierdas.

C9 NO, no me enseñaron referentes, pero importantes para saber lo que puedes ser... Los españoles son medio árabes, esto se puede ver en nombres y apellidos.

C8 NO, los referentes eran televisivos, Steve Urkel, Will Smith, a los que imitaba para buscar popularidad.

C7 NO, las referencias eran a “Lo que el viento se llevó” (film “racista”). En inglés aprendí sobre Gandhi y de ahí busqué a KING, positivo nada, creía que éramos una mierda.

C12 NO, solo cantar y bailar, descubrí que escribíamos. Condicionamiento sobre lo bueno y lo malo. Ref. a escondidas. Ni Derechos Civiles.

C10 NO hay referencias a científicos, filósofos o pensadores negros ni de otros países no blancos.

7. ¿Aprendiste o te contaron algo sobre algún referente positivo AFRO, en la escuela, instituto, universidad?

C6 NO, en negativo: LOS MOROS NOS QUITARON ESPAÑA, en positivo nunca.

C1 NO en la escuela, en PORTUGAL, apenas un párrafo, no sobre líderes políticos o de guerrilla, ni las independencias... en la UNI SÍ, referencias al mundo árabe.

C2 NO, solo pobreza, retraso cultural, científico y económico.

C3 NO en la escuela, ni en el instituto, en la universidad SÍ. Luther King, Mandela...

C4 NO en la escuela.

C5 NO, ni siquiera Nelson Mandela, eso en mi casa. SÍ, en el tema deportivo (Michael Jordan) y en la Escuela de Fotografía (Derechos Civiles).



9. ¿Te sientes español? ¿Por qué sí y por qué no?

C1 NO,...soy portuguesa, nacida en Mali, vine siendo adolescente aquí, cuando era pequeña decía: ¿Soy negra o soy blanca? No quiere que sus hijos nazcan en España por las leyes racistas, hipócritas e injustas.

C2 NO, soy portuguesa, vine siendo adolescente aquí. En Portugal éramos diferentes a los portugueses de toda la vida, aunque fuéramos portugueses igual, se hacía distinción, habría que armonizar realidades.

C3 SÍ, sí, nací aquí .

C4 SÍ pero NO. Vivía dos realidades, a veces contradictorias, la AFRO y la ESPAÑOLA, cuando eres adulto eliges lo más correcto para cada momento.

C5 SÍ pero NO, en mi D.N.I. puede poner que he nacido aquí, pero a efectos prácticos sigo siendo un extranjero, pierdes enlace con el país de origen y los familiares.

C6 SÍ pero NO, nacido en Marruecos, llegué siendo adolescente. Me gusta España, aprendí español en la calle. El trato a los españoles es mejor en Marruecos.

C7 SÍ pero NO, mis padres llegaron de adolescentes. Fuerte rechazo en la infancia, autointegración entre comunidades a través del ocio, el mismo para todos. Activismo afroespañol, derechos adquiridos mediante la lucha política.

C8 SÍ pero NO, soy mestizo, nací aquí. Tuve problemas con blancos y con negros. Tengo D.N.I., otros lo pasan peor... Yo digo que soy bi-racial, afroespañol, pero me dicen subsahariano, cubano, dominicano, a mi país lo quiero y lo odio. Mi hijo no tendría por qué vivir eso.

C9 SÍ pero NO, soy madrileño, pero siempre me dicen “Tu cara NO es de AQUÍ”. Es muy difícil, he nacido aquí pero soy MORO. Todos los días me lo dicen, y en Marruecos no soy marroquí, me sentía más marroquí por rechazo, sin embargo sufría la incomunicación con mis padres.

C10 NO, llevo muchos años aquí. Empecé a estudiar español con 10 años porque mi madre trabajaba en el Banco Hispano-marroquí. Vine aquí a la universidad y acabé uniéndome a personas de origen africano porque sentía el rechazo.

C11 SÍ pero NO, de pequeño no entendía por qué estaba aquí y no en África. Vine con 3 años, quería volver. Se establece una deuda de vida mutua entre el territorio y la persona. Soy AFRO porque procedo de mis padres y ESPAÑOL por esa deuda; por lo tanto AFROESPAÑOL.

C12 SÍ pero NO, vine a los 4 años y volví varias veces para saber por qué me sentía extranjera. Al final me siento extranjera aquí y allí, y de los dos sitios. Mis padres insistieron mucho sobre mi verdadero origen.

10. ¿Hubo algún momento en la escuela, instituto, universidad... que te sintieras señalado como diferente? ¿De forma positiva o negativa? Cuéntalo si quieres.

- C1** (-) En la escuela lo típico: ¡ah!, ¿pero tú eres negra? ¡¡Eres negra!! Había prejuicios, yo pensaba: no sabéis nada del mundo, yo soy mestiza y he conocido varias culturas. (+) En baloncesto la valoración era positiva, es un mundo en el que ser negro es un plus. ESCUELA/INSTITUTO
- C2** (-) Una niña me dijo que yo no podía ponerme una peluca rubia para jugar a las casitas, y mi lenguaje con mis compañeros negros era diferente que con mis compañeros blancos. ESCUELA/INSTITUTO.
- C3** En el colegio de forma negativa (-), en el instituto de forma positiva (+), en la universidad todos (=) de mal.
- C4** Con 4 o 5 años una niña me mordió la nariz para saber si era de chocolate (+). Un profesor de instituto me dijo: “Toma, estas son las notas de los negros” (-).
- C5** He tenido que esforzarme más, no he creído esto hasta que verdaderamente lo he sufrido. Un profesor racista me dijo: ni pagas, ni comes, ni estudias. No me gustaba destacar, porque ya destacaba por ser distinto. El peor momento era el de pasar lista, los profesores no sabían nada de Guinea (-).
- C6** ¡Tú no tienes el nivel!, creían que no conseguiría mis objetivos, solo te dicen esto; también tienen prejuicios sobre lo que los marroquíes son o no son. Pensaba yo seré distinto de lo que piensan, se lo puedo demostrar (-).
- C7** Siempre había favoritismos hacia la niña rubita de clase, más respeto por otros padres que por los míos. Recibí palizas e insultos y los padres y profesores no intervenían. A veces me echaban a mí la culpa, pensé que ser negro era malo (-).
- C8** Tenía conflictos con blancos y negros, no era ni una cosa ni la otra, no eres africano, pero tampoco eres blanco. En clase era el único diferente, la mala influencia, el que se sentaba atrás o delante, cerca del profesor...(-) Soy el puente entre dos culturas (+).
- C9** Recibías el rechazo de todo el mundo. Una vez un padre vino a buscarme con un arma de fuego al colegio porque creía que yo había intentado robar a sus hijos a punta de navaja, no era yo. No me siento ni de aquí ni de allí, sin lugar en el mundo. Había mucho fracaso escolar entre los niños magrebíes (-).
- C10** Comencé a sentirme africana a raíz de sentirme extranjera, mora, que me mirasen raro. Después de los atentados del 11-S y 11-M creíamos que nos iban a quemar vivos. La gente de la universidad se extrañaban de que fuese musulmana y no llevase pañuelo, que fuese tan normal como ellos. Sí sentí su rechazo (-).
- C11** Cuando llegué a los tres años, le dije a mi madre que quería volver, que no entendía por qué estábamos en la tele. Pegué a un niño por llamarme “negrito”. Le decía a mi madre: ¿Por qué ese niño me llama color? También me he sentido diferente dentro de mi propia comunidad, por ser un NEGRO LIBERTARIO (-).
- C12** Me sentía diferente cuando me insultaban, el resto del tiempo no, pero, a veces, inconscientemente, buscaba la compañía de compañeros de distinto origen. Sí utilizaron la palabra NEGRA como un insulto, son clasificaciones que oponen (-).

11. ¿Alguna vez has sufrido racismo en la escuela? ¿Procedente de los padres, los alumnos, los profesores...?

C1 Sí, palabras despectivas, estereotipos, eso los NIÑOS, dudar de mi capacidad... En el pueblo había menos racismo, pero mi padre si tuvo que enfrentar insultos, aunque tuvo buena adaptación.

C2 Sí, había mucha diferencia en la forma de tratar a un negro y a un blanco, un ranking de notas para negros y otras para blancos. Se notaba en la manera de comunicar de los profesores. Insultos y peleas con los NIÑOS, burlas hacia el pelo e indiferencia de los PADRES Y PROFESORES hacia los conflictos raciales.

C3 sí.

C4 Sí Indiferencia ante maltrato e insultos de los compañeros. Por parte de NIÑOS y PROFESORES. Tenía la ETIQUETA de NIÑO MALO, el NEGRO es el MALO. Un PROFESOR me encerraba con llave.

C5 Sí, había algunos profesores racistas, pero el racismo me ha hecho más fuerte. Los prejuicios de algunos PROFESORES te empujan hacia el ESTEREOTIPO. También utilizan denominaciones negativas como “de color”.

C6 Sí “Tú no tienes el nivel, aquí es más alto que en tu país”, me señalaban y me echaban la culpa cuando hablaban de La Reconquista, primero una PROFESORA, después los alumnos. Con los ASISTENTES SOCIALES mucho desamparo, y con la POLICÍA, maltrato, detenciones sin motivo y todos los tipos de insulto.

C7 Sí, considero que el racismo sufrido por mis padres, en general, fue más fuerte, pero de los PROFESORES y ALUMNOS yo sufrí maltrato psicológico y físico, pensé que lo normal era eso. Los ALUMNOS me pegaban cuando conseguía algún objetivo. En esa época había bastantes NAZIS. Me pegaban y me insultaban y no sabía por qué hasta que al final entendí que era por SER NEGRA, me llamaban así. Conozco a gente que ha tenido que ir a reformatorio por toda la rabia que sentían, por defenderse del BULLYNG. En la secundaria mejor, era un profesorado más hippie.

C8 Sí, existía un racismo hacia las parejas BI-raciales, como mis padres. A mí me decían que yo tenía que salir con una chica negra, abusos y palizas en INSTITUCIONES, los PROFESORES abusaban de una psicología adulta, por parte de los ALUMNOS, insultos, peleas, cantarme el “cara al sol” en clase, además de el RACISMO INSTITUCIONAL y la FALTA de OPORTUNIDADES.

C9 Sí, por parte de PROFESORES Y ALUMNOS. Aquello de... es que vosotros en vuestra cultura sois muy... navajeros. Un padre vino a atacarme con arma de fuego, me creó un trauma. Había una actitud policial con nosotros, yo no lo entendía y nadie me explicaba. El rechazo te aleja de los estudios y te llevan a COMPENSATORIA, donde nadie te hace caso. No había una dieta para musulmanes, así que comíamos chorizo aunque no quisieramos. Mi hermana sufrió mucho rechazo por llevar pañuelo, se ha ido a otro país. El resto de mis hermanas no lo llevan.

C10 Sí, existen profesores racistas, con un conocimiento no objetivo, parcial, pobre, pogramado, sobre lo que es el Islam y lo que son otras culturas. Los ALUMNOS opinaban y criticaban sin conocer, se extrañaban de mi personalidad, por ser una mujer independiente, sin pañuelo, algunos no quisieron hacer trabajos conmigo. Yo no lo he sufrido pero he visto la persecución violenta de la POLICÍA sobre amigos y conocidos.

C11 Sí, por parte de PROFESORES, ALUMNOS, PADRES, CIUDADANOS, POLICÍA, INSTITUCIONES. Viví la deslegitimación de mi identidad religiosa y mi nombre en la escuela. Continuamente temáticas BLANCAS, trato paternalista, insultos, violencia. VIOLENCIA contra la COMUNIDAD AFRICANA en España.

C12 Sí, de los NIÑOS insultos, insinuaciones de PROSTITUCIÓN a mi hermana, como insulto, COMER CEBRA... de los PROFESORES dudar de mi capacidad. DISCRIMINACIÓN RACIAL en el trabajo y para encontrarlo, sobre todo de cara al público. Al principio me avergonzaba mi propia música, mi herencia cultural, sentirme diferente, ya que se me reconoce como extranjera. Me avergüenza la situación a la que someten a los inmigrantes en relación a la sanidad y los papeles.

12. ¿Cómo crees que debería ser una educación verdaderamente integradora? ¿Crees que el arte puede ser un buen motor para el cambio en ese sentido?

C1

- Conocer más para no juzgar.
- Evitar pre-concepciones.
- Educar en igualdad.
- Informar sobre diferencias, discriminación e injusticias.
- *El ARTE y la Etnoeducación son la clave.

C2

- Diversidad de temáticas curriculares.
- NO separación racial. Atención a la diversidad y mediación de conflictos.
- Reconocer la presencia de la Comunidad Negra en España. EJ. EL COLOR CARNE ¿QUÉ CARNE?
- Evitar los prejuicios, ya que afectan a la manera en la que nos construimos.
- *El ARTE es el mejor detonante, práctico, visual, capta la atención, es una dinámica educativa a instaurar.

C3

- Inclusión de todas la etnias, porque España nunca ha sido íntegramente nativa.
- *La educación española está obsoleta en todos los sentidos.

C4

- Tenemos dos identidades, sacar lo mejor de cada una.
- Igualdad de trato.
- Más delicadeza con los sentimientos de los alumnos. No insultos ni castigos.
- Diversidad de contenidos.
- Conocimiento de las atrocidades que se han cometido.
- *La educación puede cambiar las cosas.

C5

- Integrar a través de la lectura y el deporte.
- Influenciar a la personas cercanas, informarles sobre nuestra cultura.
- Promover el orgullo afrodescendiente.
- *Educar audiovisualmente para combatir la desinformación de los medios. Trabajar a través de las imágenes.

C6

- Profesores/monitores de diferentes comunidades étnicas, que te apoyen, que te etendan, que hablen tu idioma, que te ayuden con la burocracia.
- Que los profesores sepan algo de árabe y otros idiomas.
- Luchar a pesar de las críticas y el rechazo.
- No despedir a los buenos profesores y trabajadores sociales cuando están haciendo bien su trabajo.
- * El RAP y el ARTE sirven para compartir las propias experiencias, como crítica y lucha social.

C7

- Referentes propios positivos, (personajes, hechos, contenidos...en el currículo).
- Favorecer el buen trato y el mestizaje cultural.
- No discriminación por el lugar que se ocupa en el aula (que actúa como símbolo del que se ocupará fuera de ella).
- * Enseñar nuestra cultura a través del ARTE y la Etnoeducación, con el ACTIVISMO... es mucho más fácil, nuestra música, nuestra comida, como educamos a los niños, lo que somos...

C8

- Convivencia entre culturas.
- Trabajo entre comunidades: atender a la infancia.
- Antes de DERECHOS CIVILES están DERECHOS HUMANOS (NO CIES, persecuciones, detenciones ilegales, malos tratos...).
- Labor de puente de los afrodescendientes.
- Reescribir nuestra historia, no dejar que la escriban otros.
- Libertad de poder elegir sin estereotipos ni condicionamientos.
- Suprimir el perfilamiento racial.
- Mejora de las oportunidades laborales.
- Mayor presencia política y en instituciones.
- Luchar en paralelo, estudiar, trabajar, visibilizar.
- Reparación: Recuperación de la memoria histórica, puesta en práctica de las leyes ya aprobadas, de respeto a las Comunidades Étnicas e Igualdad de trato, 63/2006.
- *Mejorar la visibilidad de referentes en todos los estratos sociales, también en el cultural.

C9

- Más comunicación en el hogar, profesores de idioma para los padres de alumnos con distinto origen en la escuela e instituto.
- Más referentes de las diferentes comunidades étnicas en el currículo.
- Oportunidades laborales en las diferentes instituciones, como, por ejemplo, la policía.
- La opción de dieta musulmana en todos los colegios.
- Profesores de otras Comunidades Étnicas.
- No acosar ni discriminar a aquellas personas que decidan libremente llevar pañuelo.
- Profesorado más informado y NO racista.
- Más financiación para la lucha social, la música y el arte.
- *ARTE AFRO como modo de denuncia, la gente cree más en el ARTE que cuenta las experiencias cotidianas de las personas que en otra cosa.

C10

- Fomentar el orgullo AFRO.
- Unión entre comunidades para la lucha social.
- Rap, música, como medio para combatir el racismo y la violencia.
- *ARTE como vía de escape y de activismo, de ARTIVISMO.

C11

- Capacidad de elegir, fomentar el ir a la escuela voluntariamente.
- Leer con ojos diferentes, espíritu crítico.
- Asociacionismo como unión de Comunidades Étnicas, lucha por los mismos derechos sociales y visibilidad.
- Desaprender para suprimir las estructuras de poder, desechar lo que no queremos aprender.
- Deshacernos de los ISMOS de dominación de las personas hacia las personas, y de estas hacia su entorno.
- Profesores NO BLANCOS como referentes positivos para sus alumnos.
- No solo diversidad histórica, sino científica y cultural en el currículo.
- Revisión de las políticas de las instituciones como lugares de programación y canon occidental.
- *Temáticas no solo de BLANCOS, referencias a artistas NO BLANCOS en el currículo. Hay que buscar un currículuo multiracial.

C12

- Soluciones diferentes para los mismos problemas dependiendo de las distintas culturas, hay que valorar ambas identidades.
- Conocer otras culturas ayuda a ser más crítico e imparcial.
- Los afrodescendientes son el puente.
- Combatir estereotipos y prejuicios, fomentar la integración.
- Trabajar estas cuestiones también en casa.
- NO discriminar en la admisión de niños inmigrantes en los centros.
- Fomentar el orgullo AFRO. Valorar también la belleza de la mujer AFRO.
- Aumentar las perspectivas y expectativas sobre lo que un NEGRO puede o no puede hacer.
- No clasificar a las personas exclusivamente por criterios de color.
- Divulgar mejor otras culturas, valorarlas...a la par que se da valor también a la cultura española.
- *La clave es el ARTE, la EDUCACIÓN la gran clave. A través del ARTE se trabaja la identidad, otro tipo de sentimientos, maneras de VER y de PENSAR, sirve para TRADUCIR las culturas y muestra que EXISTEN otras profesiones para NEGROS.

A través de las respuestas de los encuestados, retornamos al presente con respuestas de futuro que nos permitan educarnos mejor. A continuación, presento algunas de las reflexiones que han surgido en relación a este apartado, y que nos van a conducir a elaborar una serie de propuestas de acción a modo de recomendaciones, que se aplicarán en las experiencias taller, basadas en las necesidades educativas no resultas por el sistema educativo formal.

• UNA EDUCACIÓN DECEPCIONANTE

1- LA EDUCACIÓN ES DECEPCIONANTE PARA MUCHOS ALUMNOS, especialmente para aquellos más vulnerables frente al RACISMO INSTITUCIONAL. Debemos convertir la tarea de educar en un EXPERIENCIA COMPARTIDA, FELIZ y NUTRITIVA para NO-DOCENTES y NO-ESTUDIANTES. “TIENE QUE GUSTARNOS ENSEÑAR” y “TIENE QUE GUSTARNOS APRENDER”, sino la educación no tiene sentido.

• NADIE SALE DEL COLEGIO APRENDIENDO A SER PERSONA

2- LA EDUCACIÓN TIENE QUE SER ALGO MÁS QUE ASIMILATIVA, también tiene una FUNCIÓN SOCIAL; quizá lo más importante sea EDUCARNOS EN VALORES, DERECHOS HUMANOS, TOLERANCIA y CRÍTICA SOCIAL, para “APRENDER A SER PERSONA”.

• HE NACIDO AQUÍ

3- LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN MIGRANTE HAN NACIDO AQUÍ O HAN LLEGADO A EDAD TEMPRANA. Estamos ante segundas o terceras generaciones, de las que debemos omitir el apelativo “de inmigrantes”. Estamos ante ciudadanos españoles que deberían tener los mismos derechos, deberes y sobre todo...OPORTUNIDADES. La educación debe ser una de esas oportunidades, no un obstáculo.

• SI ME HUBIERAN HABLADO DE MI COMUNIDAD, ME HUBIERA SENTIDO MÁS ESPAÑOL

4- UN COMPONENTE FUNDAMENTAL PARA LA AUTOINTEGRACIÓN DE NUESTROS NO-ESTUDIANTES ES LA INCLUSIÓN DE LAS DIVERSAS CULTURAS EN EL CURRÍCULO Y EN NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES, (nuestras maneras de definirnos y definir a los demás, de posicionarnos, de direccionarnos, de evaluar y evaluarnos, de contar, de escuchar... TODOS LOS SEXOS, TODAS LAS ETNIAS; TODAS LAS CLASES SOCIALES, no de forma puntual, sino desde el punto de partida...NUESTRO ENFOQUE DEBE SER ÉTNICO; entendiendo ETNIA como “cualquier particularidad personal en la que nuestro alumnado se sienta íntimamente representado”. Es importante que nuestros alumnos se sientan CIUDADANOS.

• MERCADO, EXPLOTACIÓN, 3ER MUNDO

5- DEBEMOS OFRECER A NUESTROS ALUMNOS UNA EDUCACIÓN EMPODERADORA Y CRÍTICA, que acude a diversidad de fuentes, que promueve la autonomía, la colaboración, la tolerancia y la búsqueda, que enseña a gestionar la información y ponderarla; no aquella que es unilateral, clasificatoria, asimiladora, individualista y estereotipada. Esta última, aunque se nos impone como modelo, no es pareja a la realidad social del MUNDO DIVERSO en que vivimos. Nos corresponde a nosotros como educadores PRESENTAR ALTERNATIVAS, CONTRIBUIR A CAMBIAR EL MUNDO, CRECER CON NUESTROS ALUMNOS.

• LOS PROFESORES NO ESTABAN CAPACITADOS

6- ES IMPRESCINDIBLE QUE PROMOVRIENDO LA PLURALIDAD EXIGAMOS LA PRESENCIA DE PROFESIONALES DE DIVERSO ORIGEN EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA, apoyo cultural e idiomático para nuestros alumnos; apelando a una convivencia saludable enriquezcamos nuestro entorno y ofrezcamos referentes positivos a todo nuestro alumnado. En este caso, la DISCRIMINACIÓN AFIRMATIVA es muy positiva.

- **LOS REFERENTES ERAN TELEVISIVOS**

7- LA AUSENCIA DE REFERENTES QUE LES SEAN PROPIOS ES UN DAÑO IRREPARABLE PARA NUESTROS ALUMNOS DE DISTINTO ORIGEN. La diversidad debe practicarse, creerse y visibilizarse; a través del currículo, los contenidos, e incluso el mobiliario y la decoración escolar, el personal docente o de apoyo, y la totalidad de los trabajadores de los centros; tanto en la educación formal como no-formal.

- **LA FAMILIA, EL ENTORNO, EL BARRIO...**

8- ES DE VITAL IMPORTANCIA FOMENTAR LA COMPETENCIA EN LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN DE NUESTROS ALUMNOS. Tutorizar el acceso, facilitar la diversidad informativa, la coparticipación de las comunidades y el entorno próximo de nuestros alumnos en el hecho educativo.

- **MI HIJO NO TENDRÍA PORQUE VIVIR ESTO**

9- DEBEMOS CAMBIAR EL CONCEPTO DE AQUELLO QUE CONSIDERAMOS “NORMAL”, “ESPAÑOL”, hablemos de MULTIPLICIDAD DE CRITERIOS, VISIONES Y MANERAS DE ENTENDER EL MUNDO, eduquémonos para ENTENDER, APRECIAR Y VALORAR DIVERSAS REALIDADES.

- **¿POR QUÉ ESE NIÑO ME LLAMA COLOR?**

10- ES FUNDAMENTAL EDUCAR SOBRE LOS CONCEPTOS DE ALTERIDAD Y DIFERENCIA COMO ENRIQUECEDORES, positivos y necesarios para enfrentarnos al mundo cosmopolita que vivimos hoy.

- **INDIFERENCIA ANTE EL MALTRATO**

11- DEBEMOS CUESTIONAR, PENALIZAR Y CRITICAR CUALQUIER EXPRESIÓN DE INTOLERANCIA, DISCRIMINACIÓN o RACISMO que se dé en el aula o fuera de ella. No podemos mostrar, en ningún caso, indiferencia ante el maltrato, ni restar importancia a actitudes xenófobas, aunque estas provengan de niños. EDUCAR SOBRE EL REPARTO DE PODER, LA DESIGUALDAD SOCIAL Y EL ACTIVISMO como medio para combatir el racismo y promover la responsabilidad ciudadana frente a situaciones de diferenciación social y abuso.

- **TRADUCIR LAS CULTURAS**

12- EL ARTE Y LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS SON UNA HERRAMIENTA DETONANTE PARA EL CAMBIO Y LA TRANSFORMACIÓN POSITIVA DE LA SOCIEDAD, necesitamos DETONANTES que elaboren CAMBIOS PROFUNDOS EN LAS SOCIEDADES, QUE OPRIMEN, ABUSAN Y DESTRUYEN A LOS MÁS VULNERABLES.

4.1.1.2 CATEGORÍAS

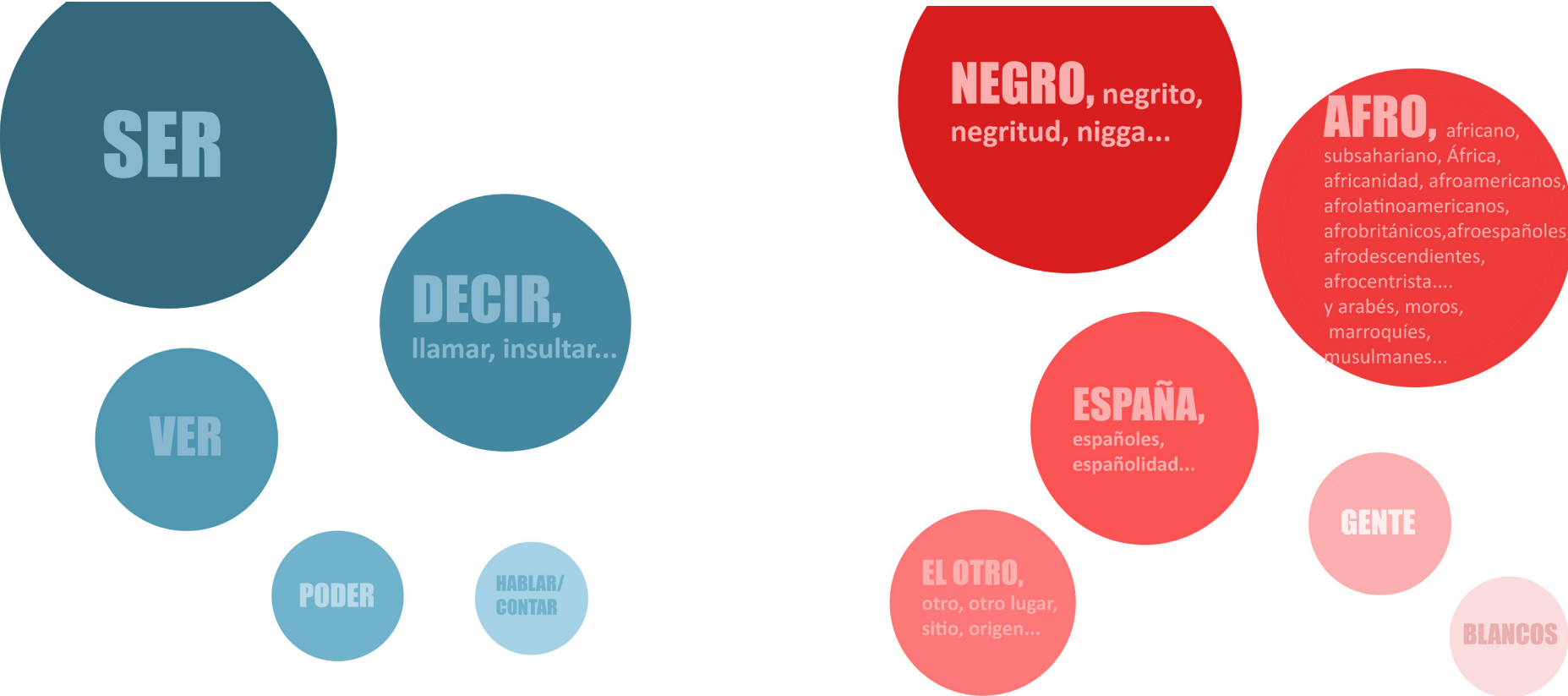
En cuanto a los TÉRMINOS Y PALABRAS MÁS REPETIDAS POR CATEGORÍAS, nos encontramos con un análisis que resulta fundamental para esta investigación. Los VERBOS más usados en las entrevistas se refieren a acciones elementales de la vida; acciones que se ven negadas, imposibilitadas o bloqueadas. Podemos decir que limitan y condicionan la libertad del ser humano.

El hecho de que los entrevistados hagan mención a las mismas para, generalmente, relatar acontecimientos negativos y de forma recurrente, denota la importancia que dichos términos tienen para todo el mundo en general, y de forma especial, cuando van asociados a algún tipo de agravio comparativo o falta de oportunidades.

Estos son por orden de importancia: SER, DECIR (LLAMAR, INSULTAR...), VER, PODER, HABLAR/CONTAR.

“ser el único niño de diferente origen”.
“he visto que pueden llamarte palabras despectivas”.

En el caso de los TÉRMINOS, conceptos, nombres, los más utilizados son aquellos que hacen referencia al color, y que son sinónimos o derivados de la palabra NEGRO. En segundo lugar está el término AFRO y su grupo semántico es el más común, con sus múltiples combinaciones; así como otros términos que sugieren pertenencia u origen: árabes, marroquíes... También es el caso de ESPAÑA y conceptos afines. Para terminar otros conceptos que también hacen referencia a la procedencia, la alteridad, la etnicidad, “El OTRO” u “OTRO...”, GENTE, BLANCOS; lo que nos hace pensar en una de las cuestiones principales de este estudio, el peso y la necesidad de identidad, de origen, y de reconocimiento de la diversidad; elementos de suma importancia para el desarrollo de la personalidad de niños y adolescentes con los que debemos de trabajar de forma consecuente en los espacios educativos.



ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS

Cristianismo Islam Budismo Hare Christna
Babilonia Panafricanismo Panterismo Garveyismo
Socialismo Anarquismo Comunismo Rastafarismo
Franquismo Restauración Independencia
Norteamericana Guerra Civil Crack del 29 Edad
Media Revolución de Haití Atentados 11-S 11-M
Real Madrid Proposición no de Ley PNL
Reconocimiento de la Comunidad Negra Ley
63/2000 Ley de Igualdad de Trato Parlamento
Europeo 17 de Febrero de 2010 para la
Recuperación de la Memoria Histórica y Acción
Afirmativa Guerra Colonial Esclavitud Democracia
CommonWealth Siglo de Oro Ilustración
Al-Ándalus House Nigga

PAÍSES Y LUGARES GEOGRÁFICOS

Banyolles Turquía Rusia Perisa Valladolid Madrid
Tánger Barcelona África Lisboa Congo Angola
Ecuador Asia Timór India China Polonia Rep.
Dominicana Mauritania Portugal Senegal Mali
Canarias Haití Oceanía Al-andlús Japón Italia
Rumania Cuba Magreb Países del Este Jordania
Siria Bolivia Gibraltor Afganistán Egipto Israel
Palestina Bamako Caribe Colombia Irak Camerún
Latinoamerica Carabanchel Torrejón Reino Unido
Lavapiés EE.UU Brasil Francia Nigeria Costa de
Marfil Cabo Verde Guinea Bissau Índico
Mozambique Marruecos
Europa América Curasao Holanda Harlem
Suburbios de París CIE Centro de Internamiento
de Extranjeros España Guinea Ecuatorial



PERSONAJES REFERENTES Y REFERENCIAS

Napoleón Reyes Católicos Ku Kux Clan
Ronald Reagan Osama Bin Laden Bush Averroes
Dante Obama Juan de Pareja Felipe González
FOJA Franco Colón Sellassie
Fray Bartolomé de las Casas Bizmarck Malcolm X
Jesucristo Fermín Mbourouza Darwin Yankis
Antuán Focúa Mandela Spike Lee Steve Urkel
Carembé Will Smith Musollini Hitler
Alfonso Arcelin Santiago Zannou Anelka
“Lo negro es bello” Mike Tyson Palops
Miguel Hernández “Lo que el viento se llevó”
Emilio Castelar “Casablanca” Black Panthers
Public Enemy Robocop Wole Soyinka Rapers
Rockers Michael Jordan Alfonso Suárez
Mahatma Gandhi Cervantes Luther king

Por orden de importancia, los términos son: NEGRO, AFRO, ESPAÑA, EL OTRO, GENTE, BLANCOS.

“vengo de otro país y me gustaría saber más de la historia del país de donde vengo”.

“yo notaba mucha diferencia entre la actitud hacia un negro y la actitud hacia los demás”.

El CAMPO SEMÁNTICO más destacado es aquel relacionado con la EDUCACIÓN, siendo muy frecuentes a lo largo de todo el relato las palabras ESTUDIAR, ESTUDIOS, ESCUELA, CLASE, PROFESORES, COLEGIO, APRENDER, ENSEÑAR, ALUMNOS...

“te puedo decir que desde los seis años hasta los trece yo no he sentido que mi educación haya sido la más adecuada”.
“...profesores cerrados. Sobre todo de la antigua escuela.”
“yo también quiero aprender sin hostias”.

También he recogido por grupos de significados algunos de los ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS que aparecen señalados en las entrevistas, y que tienen un gran peso sobre la realidad que viven los afrodescendientes; algunos PERSONAJES REFERENTES Y REFERENCIAS que se destacan; y los PAÍSES Y LUGARES GEOGRÁFICOS que los entrevistados mencionan.

“la época de los Grandes Imperios Europeos que se empiezan a repartir el continente, etc., etc., la Commonwealth, etc.”
“han estado abusando de una psicología que...años más tarde por ver películas como Malcolm X y otras me he dado cuenta”.
“Y yo voy... por ejemplo, a Marruecos y no soy marroquí, o sea, no tengo sitio en el mundo, allá donde vaya soy de fuera, de otro lado, incluso en donde he nacido, y es muy difícil, ¿eh? Y eso se nota sobre todo en el colegio”.

Se puede apreciar que uno de los elementos más influyentes en las demandas educativas de los afrodescendientes es la necesidad de reconocimiento y presencia, es decir, una educación que sea también etnoeducativa y se aprecia cómo esta les está llegando desde lo no formal, y cómo las situaciones de racismo se perpetúan desde la infancia a la vida adulta. A continuación, presento la ENTREVISTA DE CONTRASTE, con la intención de que confirme o no, estas conclusiones de apartado.

4.1.1.3 ENTREVISTA DE CONTRASTE

A través del análisis de las respuestas de esta entrevista semiestructurada de contraste, podemos comparar los resultados con las anteriores y determinar que existen pocas variaciones. Esta entrevista de contraste se ha realizado a una adolescente de 13 años, mujer, española de origen marroquí, nacida en España, buena estudiante. Sus respuestas varían poco de las obtenidas del resto de encuestados, escolarizados muchos años antes, y que tienen una diferencia de edad con respecto a ella entre los 7 y los 17 años.

Una educación insuficiente

A LA PREGUNTA 1. Si tuvieras que definir tu experiencia educativa con una palabra, ¿cuál sería?, la entrevistada c13, contestó, con un INSUFICIENTE, término que ya utilizó el entrevistado c3. Después de este Suspense a la educación, pasa a expresarse de forma más detallada en la pregunta siguiente.

Nadie sale del colegio aprendiendo “a ser uno mismo”

EN LA PREGUNTA 2. ¿Puedes contar alguna anécdota que ilustre esto?, la encuestada c13, reconoce que no le han hablado de su cultura de origen, de África o del mundo árabe. Remarca que en su libro de texto la aparición de la cultura de Al-Ándalus con

respecto a la Cristiandad de la época medieval, se presenta con una diferencia de 5 a 1, es decir, cinco temas sobre la Cristiandad, uno sólo sobre Al Ándalus, y me enseña su libro de texto, refiriéndose a él como EUROCENTRISTA, término que utilizó otro de los encuestados, c10, para referirse a la pregunta 1.

También he nacido aquí

A LA PREGUNTA 3. ¿Desde que edad estudias en España?, la entrevistada contesta que ha NACIDO AQUÍ, por lo que estudia en España desde la escolarización habitual.

Me faltaba algo

EN LA PREGUNTA 4. Cuando estudiabas, ¿sentías que la educación que recibías te representaba, que tenía algo que ver con el mundo afro?, la entrevistada afirma que había veces que sentía que la educación la representaba pero otras muchas veces no. Sentía que FALTABA ALGO, por ejemplo la presencia de su comunidad de origen. Alguna vez sintió que los comentarios de clase tenían que ver “demasiado” con ella, por ejemplo, cuando los alumnos o profesores se referían a ella en relación a movimientos históricos pasados como Al- Ándalus, circunstancia negativa que también describe algún que otro de los encuestados, el c6.

Hablan de África sin orgullo: mercado, explotación, 3er mundo

EN LA PREGUNTA 5. ¿Alguna vez te hablaron de África en la escuela? ¿En qué sentido?, otra vez vuelven a repetirse los términos: pobreza, tercer mundo, etc. Resalta también dos cuestiones importantes, la frase HABLABAN DE ÁFRICA SIN ORGULLO, orgullo que sí mostraban al hablar de las grandes gestas españolas como “la Conquista de América” o la “Reconquista”; y el apunte inevitable a las PRIMAVERAS ÁRABES, a las que sí hacían referencia sus profesores y las relacionaban con el movimiento 15-M.

Los profesores siguen sin estar capacitados

A LA PREGUNTA 6. ¿Alguna vez tuviste un profesor AFRO o de alguna otra COMUNIDAD ÉTNICA?, la encuestada c13, responde con un rotundo NUNCA. Más adelante remarca que sus profesores no están FORMADOS para ATENDER A LA DIVERSIDAD, circunstancia que como vemos, no se ha reparado desde los tiempos en que el resto de los encuestados asistían a la enseñanza obligatoria, que hoy tienen entre 20 y 30 años.

Referentes informales

A LA SIGUIENTE PREGUNTA 7. ¿Aprendiste o te contaron algo sobre algún referente positivo AFRO, en la escuela, instituto, universidad? la encuestada responde que no le han hablado mucho y le encantaría saber más. Actualmente, le han hablado de NELSON MANDELA, no antes de su muerte, sino a raíz de esta. El resto de los referentes pertenecen al ámbito NO FORMAL.

Cultura de oposición

EN LA PREGUNTA 8. ¿Dónde aprendiste todo lo que sabes sobre cultura africana?, la entrevistada c13, remarca una vez más, como han hecho otros encuestados, que los referentes provienen del ámbito NO FORMAL, como el hogar o la familia. Además apunta, como han hecho otros participantes, por ejemplo, el c4, que existía una GRAN CONTRADICCIÓN entre lo que se enseña en el COLEGIO con respecto a ÁFRICA y lo que se aprende desde lo FAMILIAR.

Sí pero no

SE PREGUNTÓ TAMBIÉN, 9. ¿Te sientes español? ¿Por qué sí? y ¿Por qué no? a lo que la encuestada respondió con un Sí pero NO, que nuevamente se repite. Dice sentirse española, porque NACÍÓ AQUÍ, Y SUS COSTUMBRES Y AMIGOS SON ESPAÑOLES, sin embargo, siente DOLOR Y RECHAZO cuando observa cómo se TRATA A LOS INMIGRANTES en este SU PAÍS.

Otra vez la psicosis de la invasión

DE LA PREGUNTA 10. ¿Hubo algún momento en la escuela, instituto... que te sintieras rechazado como diferente? ¿De forma positiva o negativa? Cuéntalo si quieres, la entrevistada c13 ha sufrido también, a pesar de su condición de niña estudiante, aplicada, educada..., el racismo en la escuela por parte de algún profesor que la SEÑALABA como DIFERENTE y explicaba la INVASIÓN ÁRABE refiriéndose a ella, comportamiento que vemos repetirse.

Hay racismo fuera y dentro de la escuela

EN LA PREGUNTA 11. ¿Alguna vez has sufrido racismo en la escuela? ¿Procedente de los padres, los alumnos, los profesores...? la encuestada c13, reconoce haber sufrido racismo e inteligentemente observa la relación entre el RACISMO EXTERNO, persistente en la SOCIEDAD y el que puede encontrarse en el ÁMBITO EDUCATIVO.

Traduciendo culturas

EN RELACIÓN A LA PREGUNTA 12. ¿Cómo crees que debería ser una educación verdaderamente integradora? ¿Crees que el arte puede ser un buen motor para el cambio en este sentido? a la entrevistada c13 le cuesta más expresarse, es una pregunta complicada, aunque resalta la FUNCIÓN ESTÉTICA del ARTE y la relaciona con EL RECONOCIMIENTO y el APRENDIZAJE en torno a los OTROS. También resalta la formación que deben tener los profesores y la importancia de educar para combatir el racismo.

“E: Porque lo que has sufrido... ¿qué es el sentirte distinta?, ¿cómo lo describirías?

M: Sí, el apartarme... el que hicieran que me apartara yo de ellos”.

Consideramos que la entrevista de contraste reproduce en esencia las mismas problemáticas detectadas en el análisis de las primeras entrevistas.

4.1.1.4 EN CONCLUSIÓN... Las entrevistas que aparecen en este estudio se han tomado como ejemplo de visibilización de una realidad concreta y punto de partida para esta investigación, que en ningún caso pretende valorar a través de estas 13 entrevistas la existencia o no del racismo, que se entiende como una verdad incuestionable y presente en la vida de muchas personas. Aunque el racismo, por supuesto, es una realidad con matices, de ahí la extensión del Marco teórico, que pretende ahondar en algunos de estos matices.

Puesto que lo que este estudio pretende valorar es la viabilidad de las propuestas presentadas a partir de la acción transformadora que puedan ejercer la etnoeducación y el activismo y la educación artística contemporánea, los resultados extraídos del análisis de las entrevistas serán utilizados como medida de aquellos factores de interés para fomentar el empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en función de sus necesidades educativas e identitarias. Las entrevistas nos han ayudado a conocer realidades, no datos cuantitativos y a profundizar en el contexto. A través del conocimiento de estas realidades, hemos llegado a detectar una serie de necesidades educativas no resueltas en la educación formal con respecto al colectivo afrodescendiente, que en general, no se ve sostenido en su empoderamiento y desarrollo identitario por este medio. Estas son algunas de las pautas de las que partimos, para proponer otras que contraresten este efecto desde la etnoeducación, el activismo y la educación artística contemporánea en las experiencias taller no formales de este estudio.

Las **necesidades educativas** que han sido reflejadas en las entrevistas consideramos que proceden fundamentalmente del desconocimiento de las realidades culturales, históricas, sociales y políticas africanas, de la desatención a la diversidad desde lo formal y una educación alejada del mundo contemporáneo y su expresión visual cotidiana; que se reflejan en una insuficiencia educativa, eurocentrismo, negación de la etnicidad, falta de identificación, representación, formación, referentes y racismo institucional educativo de cara a los afrodescendientes. La detección y análisis de estas necesidades ha dado lugar a una serie de propuestas de acción educativa que pretendemos aplicar a las experiencias taller como promotoras del empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales a través de la etnoeducación, el activismo y la educación artística contemporánea.

A partir de estas **necesidades**, se han diseñado algunas **propuestas de acción** a modo de recomendaciones, teniendo en cuenta también la información condensada en el Marco teórico y las sugerencias del colectivo representado en este estudio, ajustándonos a los **objetivos de investigación**. Estas **propuestas de acción** son:

Desde la **ETNOEDUCACIÓN**:

Promocionar la **diversidad de valores** culturales de las comunidades étnicas.

Cuestionar el concepto de verdad histórica a través del **pequeño relato**.

Visibilizar **referentes** que le sean propios al colectivo en cuestión.

Desde el **ARTIVISMO**, el **ARTE** y la **CULTURA VISUAL**:

Fomentar la visibilidad y la identificación a través de las obras de los **artistas africanos y afrodescendientes**.

Manifiestar los intereses y preocupaciones de la comunidad de origen a través de la **crítica visual**.

Generar reflexiones sobre el reparto de poder o **vínculo poder-saber** y las oportunidades en nuestra sociedad.

Desde la **EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA**:

Promover espacios igualitarios de **participación**.

Utilizar la múltiple direccionalidad y la **múltiple codificación**.

Favorecer alternativas a la respuesta única con **propuestas de transformación**.

1. Si tuvieras que definir tu experiencia educativa en una palabra, ¿cuál sería?

INSUFICIENTE

2. ¿Puedes contar alguna anécdota que ilustre esto?

NO ME HAN HABLADO LO SUFICIENTE DE AL- ÁNDALUS o EL MUNDO ÁRABE, EUROCENTRISTA.

3. ¿Desde qué edad estudias en España?

NACÍ AQUÍ.

4. Cuando estudiabas, ¿sentías que la educación que recibías te representaba, que tenía algo que ver con el MUNDO AFRO?

Algunas cosas tenían que ver conmigo, pero NO ERA BUENA, al currículo LE FALTABA ALGO.

6. ¿Alguna vez tuviste un profesor AFRO o de alguna otra COMUNIDAD ÉTNICA?

NUNCA.

5. ¿Alguna vez te hablaron de ÁFRICA en la escuela?
¿En qué sentido?

POBREZA; NIÑOS MURIENDO, TERCER MUNDO, PENAS, DE ÁFRICA SIN ORGULLO, RECONQUISTA Y CULPA. PIMAVERAS ÁRABES.

7. ¿Aprendiste o te contaron algo sobre algún referente positivo AFRO, en la escuela, instituto, universidad?

NELSON MANDELA,
por su muerte.

8. ¿Dónde aprendiste todo lo que sabes sobre cultura africana?

9. ¿Te sientes español? ¿Por qué sí y por qué no?

SÍ, porque nací aquí, mis amigos, y mis costumbres.

NO, porque no me gusta como tratan a los inmigrantes.

Lo del COLEGIO y lo de casa se CONTRADECÍA.

10. ¿Hubo algún momento en la escuela, instituto, universidad... que te sintieras señalado como diferente? ¿De forma positiva o negativa? Cuéntalo si quieres.

11. ¿Alguna vez has sufrido racismo en la escuela? ¿Procedente de los padres, los alumnos, los profesores...?

SÍ, una PROFESORA me bajaba la nota, me decía que los árabes teníamos la culpa de la INVASIÓN de AL-ÁNDALUS, me humillaba.

Los alumnos a veces te dicen “mora de mierda”, “vete a tu país”, “no te queremos aquí”, “café con leche”, “tú tienes la culpa de la INVASIÓN”... HAY RACISMO FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA.

12. ¿Cómo crees que debería ser una educación verdaderamente integradora? ¿Crees que el arte puede ser un buen motor para el cambio en ese sentido?

Sí, porque se puede MOSTRAR OTRAS CULTURAS Y APRENDER DE ELLAS.

4.1.2 EXPERIENCIAS TALLER

A través del análisis de los aprendizajes extraídos de las Experiencias taller de esta investigación podemos confirmar nuestras sospechas o negarlas: que la etnoeducación y el activismo ofrecen nuevas posibilidades de empoderamiento y desarrollo para la comunidad africana y afrodescendiente en la educación no formal. A continuación retomo los aprendizajes extraídos del Trabajo de Campo en sus tres fases, pero solo analizaremos las Experiencias taller de esta investigación, catalogadas como **experiencias POST**. Los aprendizajes nos servirán como hilo conductor a la hora de evaluar los resultados extraídos de estas experiencias.

4.1.2.1 UNA TOMA DE CONTACTO CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: APRENDIZAJES PRE

Detectar las necesidades de algunos de mis alumnos en mi trabajo diario me dirigió de forma definitiva hacia esta tesis, mi primera experiencia intercultural, y di los primeros pasos para convertirme en etnoeducadora. A veces las acciones más sencillas pueden suponer grandes cambios, y los grandes cambios pueden enseñarnos mucho.

Hay que tener en cuenta que se debe trabajar la interculturalidad desde espacios que acojan a todo tipo de colectivos, separar puede ser útil en un principio, pero todos debemos dirigirnos hacia la igualdad en convivencia. La interculturalidad es un contenido transversal, no específico de las comunidades étnicas, transversal a todas las disciplinas y a todos los contextos, ya sean formales o no formales, ya que vivimos en un mundo multicultural. La diversidad étnica y la atención efectiva de la diversidad representa una multiplicidad de puntos de vista y códigos de pensamiento para recrear el mundo. Esta multiplicidad de visiones es en sí misma, inclusiva.

Las **experiencias PRE** en contextos no formales han sido el principal acicate para detectar las necesidades no resueltas de las diferentes comunidades étnicas en España, así como para determinar la posibilidad de ofrecer una solución desde el ámbito no formal, que brinda, en contextos muy diversos, la oportunidad de establecer estrategias y metodologías que hoy por hoy no tienen lugar en las aulas, como por ejemplo: desarrollar proyectos que acojan diferentes tipos de público, hacerlo desde entidades públicas de barrios con alta densidad de población o acceder a los recursos y la visibilidad que ofrecen las entidades privadas. Explorar desde el contexto no formal diversas estrategias para etnoeducar de forma transversal, crítica, multidisciplinar y para todos, me ha permitido desarrollar este estudio.

4.1.2.2 UNA TOMA DE CONTACTO CON EL COLECTIVO AFRODESCENDIENTE: APRENDIZAJES IN

Es urgente formar a los profesores en Mediación Intercultural. Esta debe ser una competencia básica a la hora de desarrollar su labor profesional, ya que indiscutiblemente habrán de hacer uso de ella en su rutina docente, sea cual sea su ámbito de desempeño laboral. El mundo en que vivimos, los profesores tienen que enfrentarse en sus aulas a situaciones de racismo o discrimina-

ción, y tienen que saber cómo resolverlas y deberían ofrecer a sus alumnos un amplio espectro de las aportaciones que todas las culturas han hecho a lo que el mundo es hoy. Para atender a la diversidad, es importante que los profesores dediquen tiempo a pensar sobre las especificidades de cada uno de sus alumnos, que dediquen tiempo a programar sus clases con ellos y ellas, a tener en cuenta qué es lo que a cada uno les gustaría aprender hoy, así como, qué es lo que pueden enseñar a sus otros compañeros.

El racismo es una realidad y aún estamos lejos de superarla. Se necesita de la colaboración de todo tipo de actores sociales para acabar con ella; pero especialmente con la participación de las personas afectadas y los colectivos que las representan, sino seguiremos perpetuando las mismas formas de desigualdad. Es primordial concebir la etnoeducación como un proyecto “CON” las comunidades étnicas, pues los afrodescendientes deben ser los protagonistas y los responsables de su propia integración.

La educación étnica es fundamental para la comunidad de jóvenes afrodescendientes. Algunos de ellos no tienen los conocimientos necesarios para dar respuesta a las situaciones de desigualdad en las que a veces se encuentran inmersos. Existe un gran desconocimiento generalizado entre toda la población hacia la historia de otras culturas, los vínculos que unen a estas con nuestro país, y las responsabilidades sociales e históricas que hoy en día configuran el mundo tal y como es. El estado tiene una responsabilidad fundamental en la creación de espacios de encuentro entre las culturas; en la legitimación de sus procesos de lucha, reivindicación social y reparación; en la censura y penalización a la violación de los derechos humanos por parte de las fuerzas de seguridad del estado y otros servicios institucionales; en el fomento de la participación ciudadana, la representación y la visibilidad de los afrodescendientes. Debemos conseguir que el Estado se implique firmemente con estas cuestiones, como ciudadanos nos corresponde exigirlo y luchar por ello, y los educadores tenemos una labor simbólica muy significativa en el proceso. La discriminación afirmativa podría ser una medida saludable como modelo transitorio hasta que la igualdad se instale en nuestras conciencias y podamos afirmar sin asomo de duda que es un hecho.

El arte y las imágenes nos ayudan a expresar aquello que nos duele, es una importante herramienta para trabajar con públicos en riesgo de exclusión social, necesaria para trabajar cuestiones de género y etnia. El arte como motor de cambio social, facilitador de integración y diversidad, capaz de aglutinar multiplicidad de modos de ver y representar el mundo. La etnoeducación es un derecho necesario para el aprendizaje de los niños y niñas de distinto origen. El arte y la educación son una cuestión política y de responsabilidad social, que requiere de los profesores, educadores, mediadores, docentes... que contribuyan a formar sujetos implicados que sepan juzgar las desigualdades del mundo.

Las **experiencias IN** han servido para analizar la situación de este colectivo, la comunidad africana y afrodescendiente en España, a partir del cual quería realizar este estudio esperando que sirviera como modelo para otros estudios similares en torno a otras comunidades étnicas. Los aprendizajes de estas experiencias han indicado algunos de los elementos importantes a partir de los cuales empezar a trabajar, esto es, determinar la falta de formación de la mayoría de los profesores, con los que he compartido estas experiencias, en las situaciones de interculturalidad, a pesar de ser el racismo y la discriminación una realidad relativamente frecuente dentro de los contextos educativos para las personas negras y afrodescendientes de toda clase. Por otro lado, esta labor de implicación educativa, que debemos exigir a las instituciones y partidos políticos por el bien de la sociedad en su conjunto, es una lucha que debe sostener el propio proceso de integración que ya ha iniciado el colectivo afrodescendiente en España, por lo que nos instituiremos como apoyos. Además, desde estos aprendizajes se pudo comenzar a observar los buenos resultados que el ARTE (como contenido significativo y eminentemente visual, sorpresivo y crítico) y la etnoeducación (como herramienta eficaz, empoderadora, visibilizadora y diversa) podían producir en torno a procesos de integración, colaboración, resistencia crítica informada y activista, haciéndose indispensables en una búsqueda de la igualdad social contemporánea.

4.1.2.3 LAS EXPERIENCIAS POST

4.1.2.3.1 Planteamiento de las propuestas de acción: necesidades-soluciones-acciones

A partir de las **cuestiones a abordar** (soluciones), planteadas como contrapartida a los resultados de las **entrevistas** (necesidades), se diseñaron las **propuestas de acción** (acciones), que se dedicaron a comprobar la validez de la hipótesis inicial y los objetivos específicos de investigación, teniendo en cuenta los **formatos micro-macro y local-global**, como exige la investigación-acción participante, en torno a **tres contextos** (el colectivo, la institución y un lugar ajeno o externo).

La razón por la cual se eligen estos 3 contextos tiene que ver también con las necesidades planteadas: por un lado, la importancia que se le dio en las entrevistas al propio entorno y la pertenencia identitaria (el colectivo), por otro, las cuestiones que remarcaban la necesidad de visibilidad y presencia (lo institucional), y finalmente, la importancia de los vínculos con la diáspora (desde otros lugares).

Además se ha comprobado que las experiencias diseñadas tuvieron en cuenta las **soluciones planteadas a partir de las necesidades**, siendo experiencias desarrolladas desde lo no formal, que contemplaran el pluralismo, la complejidad identitaria, la especificidad de los asistentes; su pertenencia, su representación, su visibilidad; fomentando la igualdad de oportunidades desde la etno-arte-educación. Teniendo por motivos principales dar a conocer las realidades africanas, promover su presencia en las instituciones, y hacerlo desde una óptica contemporánea.

MICRO
LOCAL

NECESIDADES:

- +INSUFICIENCIA EDUCATIVA
- +EUROCENTRISMO EDUCATIVO
- +NEGACIÓN DE LA ETNICIDAD
- +FALTA DE IDENTIFICACIÓN
- +FALTA DE REPRESENTACIÓN
- +FALTA DE FORMACIÓN
- +FALTA DE REFERENTES
- +RACISMO INSTITUCIONAL

MACRO
GLOBAL

+DESCONOCIMIENTO DE LAS REALIDADES CULTURALES, HISTÓRICAS, SOCIALES y POLÍTICAS, AFRICANAS y GLOBALES

+NO ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LO FORMAL

+EDUCACIÓN IN-CONTEMPORÁNEA alejada de ARTE Y CULTURA VISUAL

Estas **experiencias** funcionaron a modo de pares para estos tres contextos: al trabajar con **el colectivo** estábamos centrándonos en espacios habituales del mismo, primero desde lo local (EL BARRIO), con **POS-IT CITY**, y después desde lo global (REDES SOCIALES) con **La AFROcolaboradora**; , estableciendo redes virtuales con la diáspora. Al trabajar desde **lo institucional**, estábamos dando visibilidad a la experiencia afrodescendiente, desde lo micro con **ETNOEDU FOCUS GROUP** (PEQUEÑA COMUNIDAD), y desde lo macro, a partir de las jornadas **EACH ONE TEACH ONE** (EVENTO COMUNITARIO). Por último, y a modo de contraste, dimos importancia a la presencia de contextos llegados **desde otros lugares**, con el fin de evaluar nuestras conclusiones; con **DECOLO-NIZANDO OTHELLO** (ARTISTA INVITADO) experiencia llegada desde Londres a nuestro contexto, y **PARÍS AFRO TOUR** (CONTEXTO INVITADO), experiencia que partía de Madrid para suceder en París. Estas son las experiencias que hemos analizado y valorado para este estudio.

SOLUCIONES:

contrapartida desde lo no formal
pluralismo, complejidad identitaria
valor de lo étnico, lo específico...
afirmación de la pertenencia (el yo aquí)
representación en lo institucional
formación desde la etno-arte-educación
visibilidad e igualdad de oportunidades

Dar a conocer las realidades africanas
(muchas y diversas) al público general y a la
comunidad afrodescendiente en particular,
fomentando la participación de la diáspora.

Aumentar la presencia de los
afrodescendientes en instituciones
culturales, que ofrezcan espacios para la
etno-arte-educación.

Promover acciones pedagógicas desde una
óptica contemporánea y basadas en el arte y
la cultura visual.

ACCIONES:

POST #1
EN EL BARRIO
(colectivo)
POST #3
PEQUEÑA COMUNIDAD
(institución)
POST #5
ARTISTA INVITADO
(desde otro lugar)

POST #2
REDES SOCIALES
(colectivo)
POST #4
EVENTO COMUNITARIO
(institución)
POST #6
CENTRO INVITADO
(desde otro lugar)

4.1.2.4 UNA PROPUESTA TRANSFORMADORA: LAS EXPERIENCIAS POST

4.1.2.4.1 Análisis de resultados:

A partir de las **experiencias POST**, se llegó a las conclusiones de la parte práctica de esta investigación. Estas experiencias se han diseñado con el fin de evaluar los aprendizajes recogidos de las **experiencias PRE y IN**, que han sido revalorados y complementados con otros nuevos. Todas las experiencias POST se han concebido como espacios de resistencia a partir de los cuales empoderar a la comunidad africana y afrodescendiente en España, desde el arte, la etnoeducación y la educación artística contemporánea, nuestro campo formativo.

Todas estas experiencias se desarrollaron desde el contexto no formal, a partir de la aplicación de las **propuestas de acción** derivadas de las **necesidades** expuestas en las entrevistas. Se ha tratado de evaluar la viabilidad de las **experiencias taller** en torno a cuatro **CATEGORÍAS**. Desde su análisis comprobamos si dichas aplicaciones han resultado ser estrategias positivas para empoderar, fomentar y promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España. Estas son:

1- La ETNOEDUCACIÓN como **herramienta**.

2- El ARTE y la CULTURA VISUAL (ARTIVISMO) como **contenido**.

3- La EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA como **metodología**.

Para, siguiendo los criterios planteados en las propuestas de acción:

Desde la **ETNOEDUCACIÓN**:

Promocionar la **diversidad de valores** culturales de las comunidades étnicas.

Cuestionar el concepto de verdad histórica a través del **pequeño relato**.

Visibilizar **referentes** que le sean propios al colectivo en cuestión.

Desde el **ARTIVISMO**, el **ARTE** y la **CULTURA VISUAL**:

Fomentar la visibilidad y la identificación a través de las obras de los **artistas africanos y afrodescendientes**.

Manifestar los intereses y preocupaciones de la comunidad de origen a través de la **crítica visual**.

Generar reflexiones sobre el reparto de poder o **vínculo poder-saber** y las oportunidades en nuestra sociedad.

Desde la **EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA**:

Promover espacios igualitarios de **participación**.

Utilizar la múltiple direccionalidad y la **múltiple codificación**.

Favorecer alternativas a la respuesta única con **propuestas de transformación**.

4- Valorar todas estas estrategias como detonante de TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

A continuación evaluamos las experiencias taller a partir de las categorías señaladas, para ello recuperamos los aprendizajes extraídos de cada una de estas experiencias, ya que han sido motivo de análisis en la evaluación de dichas categorías:

- **EXPERIENCIA POST # 1: POST-IT CITY;** donde participaron un total de 20 personas, que podemos situar en la categoría de jóvenes adultos, en este caso todos hombres (la mayoría inmigrantes), lo que visibiliza el carácter hasta ahora principalmente masculino de la inmigración. Algunos eran africanos emigrados y otros españoles afrodescendientes. La experiencia se valoró a través del cuaderno de bitácora, el registro fotográfico y la valoración-participación de los asistentes.

Aprendizajes:

- Es primordial establecer relaciones de cercanía y confianza con los participantes de las actividades, es decir, todos aquellos que la componen; sus motivaciones e intereses, sus expectativas y posibles causas de rechazo. Hay que conocer y reconocer, teniendo en cuenta que nuestra direccionalidad siempre es genérica y debemos estar abiertos a lo inesperado.
- Es fundamental relacionar el tema o motivo principal de nuestra actividad con contenido vital para los participantes, de esta forma podremos generar debate y reflexión a la par que inclusión, desembocando en la crítica social.
- Los mediadores pertenecientes a la propia comunidad con la que vamos a co-educarnos son los puentes, son imprescindibles para acercarse a las obras, sirven de nexo y son dinamizadores del debate y la reflexión, considerando estos incluso más importantes que la obra en sí misma, donde verdaderamente se da el propio acto educativo-performativo.

LA ETNOEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA: En torno al análisis de dichos aprendizajes, establecemos que la ETNOEDUCACIÓN se presenta como herramienta para favorecer la participación y el acercamiento al arte de la población africana y afrodescendiente, a través de la inclusión de temáticas que, sin duda, les son afines, y la presencia de personas pertenecientes a su mismo origen como formadores, características estas que consideramos favorecen su empoderamiento y desarrollo. Todo ello supone un refuerzo positivo de la autoestima y la visibilidad, a través del pequeño relato y el uso de referentes pertenecientes a la propia comunidad, de esta forma promovemos sus valores culturales.

EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL (ARTIVISMO) COMO CONTENIDO: El ARTE se muestra a partir de esta experiencia como detonante efectivo para incitar a la reflexión y la crítica social. Se utilizaron las obras de algunos artistas que representaban a personas negras o temáticas relacionadas con la propia experiencia negra. La recontextualizan de las imágenes, siendo cercanas a las personas a las que van dirigidas (el barrio), fue un excelente sistema de captación que propició que los participantes se pararan a cuestionarse y debatir las representaciones del arte en general, el arte africano y afrodescendiente en particular, las relaciones existentes entre las producciones de alta cultura y los espacios no prohibidos pero inaccesibles para los inmigrantes. Podemos determinar que el arte, como contenido, es facilitador del acceso crítico a la cultura, para los inmigrantes y sus descendientes.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA COMO METODOLOGÍA: A partir de la metodología contemporánea de la Educación Artística, investigando sobre nuevos modos de hacer, decidimos trasladar el contexto educativo del museo a la calle. Lo que nos incitó a instituir como guías y formadores a personas de la misma comunidad a la que pertenecerían los supuestos participantes que se acercarían a ver las obras, expuestas en un barrio concreto, con alta densidad de inmigrantes de dicho origen. Se diseñó, desarrolló y gestionó el proyecto desde el inicio con estas personas, es decir, se creó una comunidad de aprendizaje participativa. Toda la experiencia se muestra positiva desde las estrategias utilizadas a partir de la EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA.

TODAS ESTAS ESTRATEGIAS COMO DETONANTE DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: En nuestra opinión el propio hecho de trasladar estas obras a un nuevo contexto, el de la calle, supone un cambio, un elemento crítico, y un cuestionamiento para el ciudadano que quiera plantearse la intervención del espacio público como lugar de resistencia. Además, los participantes de la experiencia se identificaron también con esta crítica, y no dejaron de expresar su descontento hacia las barreras invisibles de los espacios culturales, y la falta de representación de determinadas expresiones asociadas a la baja cultura en los espacios de arte, también públicos y gratuitos.

• **EXPERIENCIA POST # 2: LA AFROCOLABORADORA**, donde han participado 330 personas, y otras muchas que se van uniendo a diario a la experiencia educativa en Facebook (hoy contamos con 398 fans). Esta experiencia se valoró a través del número de fans, que siguen la página, a partir de sus mensajes, contactos, comentarios, me gustas y el hecho de posicionarnos en el campo de estudio, donde algunas personas conocían a la autora a través de la labor de difusión realizada desde este dispositivo.

Aprendizajes:

• Cualquier persona que hoy día quiera realizar una labor educativa integral, debe trabajar también a partir de las redes sociales. Los docentes deben inventar y crear nuevas formas de llegar a su público, esta es una de ellas. Denuncia, informa, crea, reflexiona, une...

LA ETNOEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA: Desde este espacio la ETNOEDUCACIÓN como herramienta se ha revelado como una categoría de interés tanto para afrodescendientes como representantes de otros orígenes, interesados en un acceso más diverso a la cultura, visibilizando así la importancia de referentes de la cultura afro. Se han ido uniendo poco a poco participantes a la experiencia sin necesidad de realizar difusión o labor de captación alguna. El acercamiento desde la redes sociales, ha servido de intercambio y reconocimiento entre colectivos e individuos, que los que hemos colaborado en actividades realizadas en otros contextos.

EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL (ARTIVISMO) COMO CONTENIDO: Al presentarse Facebook como un medio de comunicación eminentemente visual, por su carácter de reclamo inmediato, hace que el ARTE y la CULTURA VISUAL sean un contenido necesario para transmitir información. Además los contenidos relacionados con ARTIVISMO, ARTISTAS AFRICANOS o VISIBILIDAD DE REFERENTES COMUNITARIOS han sido unos de los más alabados y compartidos, con los que los usuarios se identificaban de forma instantánea, sin necesidad de incluir texto alguno, más que la referencia bibliográfica o fotográfica. Además también se han difundido contenidos, relacionados con la crítica social a través de lo visual.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA COMO METODOLOGÍA: Los usos de una metodología contemporánea de la EDUCACIÓN ARTÍSTICA fueron los que nos llevaron a migrar a las redes sociales y desarrollar este nuevo espacio educativo como motor de visibilización, crítica, análisis... y también acciones e intercambios externos a partir de contactos internos de la página. De esta forma se estableció una comunidad donde compartir experiencias en torno a la afrodescendencia desde muy diferentes ópticas, que dieron lugar a otros proyectos posteriores, como es el caso de las Jornadas de la Cultura Afrodescendiente.

TODAS ESTAS ESTRATEGIAS COMO DETONANTE DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: Las redes sociales son hoy el medio más habitual para la difusión de narrativas al margen, procesos de reivindicación social, protesta, unión de causas y esfuerzos, denuncia... Un lugar clave desde donde los ciudadanos practican la resistencia informada. La AFROcolaboradora se desarrolla desde esta filosofía.

• **EXPERIENCIA POST # 3: ETNOEDU FOCUS-GROUP;** donde participaron 20 personas que decidieron asistir a la sesión de ETNOEDUCACIÓN del espacio educativo MICROONDAS que Pedagogías Invisibles organizabamos en el Centro Cultural Matadero de Madrid. Algunas de las personas fueron invitadas, otras conocieron la actividad a través de La AFROcolaboradora, y otras por la web de Pedagogías Invisibles o Matadero Madrid; por lo que acudieron personas afrodescendientes y no afrodescendientes y con diversos grados de interés, formación y conocimiento sobre el tema. Todas ellas adultas, 11 Mujeres y 10 Hombres. La experiencia FOCUS-GROUP se inicia con un detonante en formato texto y paralelamente en formato visual para cada uno de los temas que interesaba debatir. Tras el posterior análisis, se recogieron una serie de conclusiones a través de mapas conceptuales y citas de los participantes siguiendo la metodología DAT. La actividad se evaluó a partir de las conclusiones y propuestas de transformación extraídas del FOCUS-GROUP, el cuaderno de bitácora y el registro fotográfico y de vídeo.

Aprendizajes:

- La interculturalidad es un proyecto de todos, todos los actores son importantes. Educar en igualdad es un principio básico para la enseñanza. Todos somos responsables de la educación que recibimos hoy. Debemos ejercer esa responsabilidad e implicarnos para que la experiencia resulte favorable y positiva.
- La situación de maltrato y vulnerabilidad en la que se encuentran las personas inmigrantes, y muchas veces las personas de origen migrante, es desconocida por la mayoría. La desinformación mediática es tal, que algunas personas ni siquiera conocen la existencia de los CIE o Centros de Internamiento de Extranjeros, donde hoy en día no se respetan los Derechos Humanos suscritos por la Carta de Naciones Unidas.
- La etnoeducación y la interculturalidad son términos extensibles y aplicables a cualquier clase de diferencia entre personas, ya que existen problemáticas y espacios de lucha social común entre los distintos colectivos. La etnoeducación es al fin y al cabo simplemente la celebración de la diversidad.
- Los ciudadanos reclaman una implicación más activa, la creación de espacios abiertos de diálogo e intercambio donde decidir cómo resolver las problemáticas sociales que nos afectan. Los museos, centros de arte y espacios de cultura son lugares idóneos para ello.

Para la realización de este focus-group se presentaron diferentes temáticas a los participantes, sobre las cuales debatieron y de las que se extrajeron los resultados. Los participantes no respondieron de forma directa a las cuestiones, por lo que no hubo respuestas cerradas, simplemente expresaron sus opiniones en torno a conceptos, hechos o circunstancias relacionados con los temas presentados. Aquí recojo el análisis de la relación entre estas opiniones y los aprendizajes extraídos de la experiencia:

LA ETNOEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA:

Las temáticas que se presentaron en relación a este concepto fueron las siguientes:

DISCRIMINACIÓN Y TRATO RACIAL EN LA ESCUELA, EL TÉRMINO ETNOEDUCACIÓN:
¿Cómo evitamos que se produzca?

REPRESENTACIÓN DE PERSONAS AFRO Y SUS APORTACIONES EN LOS CONTENIDOS Y EL CURRÍCULO Y OTROS MEDIOS EDUCATIVOS, PROFESORADO AFRO:
¿Cómo visibilizamos el saber y la historia del pueblo afro, indígena...?

A partir de las opiniones y reflexiones surgidas alrededor de estas temáticas, los asistentes hicieron hincapié sobre la importancia de dar a conocer otras culturas desde los diferentes soportes culturales e institucionales, pues algunos reconocían sentirse profundamente desconocedores de algunas de las desigualdades que afectaban al colectivo afrodescendiente, reivindicando una mayor actitud crítica como espectadores. También se dio la oportunidad de comparar la situación de diferentes grupos excluidos dentro del grupo mayoritario, pues entre los asistentes se encontraban representantes de asociaciones en defensa de la sanidad y educación públicas o por los derechos de las personas con discapacidad. Por lo que se reconoció la ETNOEDUCACIÓN, y en general, la DIVERSIDAD, como una herramienta necesaria para la reducción de la sociedad actual.

EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL (ARTIVISMO) COMO CONTENIDO:

REPRESENTACIÓN DE PERSONAS AFRO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA SOCIEDAD, LIDERAZGO AFRO:
¿Cómo se construye?

ETNOEDUCACIÓN Y ARTIVISMO, CRÍTICA SOCIAL A TRAVÉS DEL ARTE:
¿Es el arte una buena herramienta para etnoeducar? ¿Cómo mostramos su valor?

Las siguientes cuestiones nos llevaron a plantearnos, a todos los asistentes, la necesidad de generar nuevos códigos de representación que empoderaran a los grupos excluidos. Varios participantes estuvieron cuestionando la imagen que se recibía de ellos desde los medios, y la falta de referentes positivos a los que acceder de una forma fácil. Lo que nos llevó a mostrar imágenes alternativas que incluyeran estas lecturas, micronarrativas planteadas desde EL ARTE Y EL ARTIVISMO. De este modo quedó patente su influencia como contenido potenciador del cuestionamiento crítico en este terreno.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA COMO METODOLOGÍA:

AFRODESCENDENCIA HOY:
¿A qué nuevos retos nos enfrentamos?
¿Qué papel juega la educación en ellos?

LA ESCUELA DEL BARRIO, LA ESCUELA DE LA CALLE, MÉTODOS ALTERNATIVOS DE ENSEÑANZA:
¿Cómo cambiamos aquello que no nos gusta?

A tenor de las recientes reformas educativas, y las protestas sociales de algunos movimientos como el 15-M, habiéndose dado la oportunidad de reunir a distintos representantes de distintos contextos educativos, así como a representantes de asociaciones, entre los participantes, y a la luz de las temáticas planteadas, surgió el debate de la educación como elemento de desarrollo personal y ciudadano que estaba siendo limitado por el Estado. Se reconocía como un reto la urgencia de un cambio de paradigma educativo en el sistema de educación formal, y la importancia de transformar los espacios de educación no formal en entidades emergentes, críticas y complementarias a la educación tradicional, que debían adquirir un mayor valor en cuanto que suplirían las carencias que se daban en la escuela y se adaptarían a estilos de aprendizaje cambiantes y diversos más en conexión con los habitantes de este mundo contemporáneo. Siendo así, los museos, centros de arte y espacios de cultura, se presentaban como lugares idóneos para empezar a ejercer una actitud más libre hacia la enseñanza, y una implicación más profunda hacia el reconocimiento de la diversidad, que, sin embargo, se estaba produciendo muy poco a poco. La EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA como foco de resistencia informada gracias al ARTIVISMO.

TODAS ESTAS ESTRATEGIAS COMO DETONANTE DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: La actitud crítica de los participantes les hizo, desde un principio, identificarse con esta cuestión y acercarse a la actividad. El plantear este debate para el focus-group, en el que la entrada era libre, nos permitió reconocer un interés social por la situación de las minorías en España, frente a cierta desinformación sobre su situación real. El generar este tipo de proceso supuso el reconocimiento de los ciudadanos como entes responsables y activos de los conflictos sociales, mediadores y generadores de cambios, que aunque producidos a nivel micro, podrían traducirse con el tiempo en un cambio mayor.

• **EXPERIENCIA POST # 4: EACH ONE TEACH ONE**, donde participaron entre 200 y 300 personas, fue un evento que se desarrolló durante dos días en el espacio Matadero de Madrid. Estas jornadas de promoción de la cultura africana abarcaron una gran cantidad de talleres y experiencias educativas, y tuvo una buena acogida entre la población afrodescendiente pero también en los españoles de origen. La gente se acercó en diferentes momentos del día, por lo que el flujo cambiante de asistentes impide aportar un dato más exacto, ya que la entrada era libre. La aceptación de la experiencia se midió a través del grado de satisfacción expresado por los asistentes y recogido en el cuaderno de bitácora, la asistencia de público, y el registro fotográfico y de vídeo.

Aprendizajes:

- El arte y sus procesos unidos a la educación son las mejores herramientas para fomentar la diversidad, el conocimiento de otras culturas, la reparación y el reconocimiento; o la denuncia de situaciones de desigualdad, discriminación y racismo.
- Los procesos abiertos de intervención ciudadana en centros de arte son fundamentales para la visibilidad de los procesos de participación del colectivo afrodescendiente en particular, e inmigrante en general.

- El conocimiento de la cultura africana resulta un tema de gran interés dentro de la Comunidad de Madrid; por lo que se pudo comprobar a través de la asistencia a las actividades relacionadas, en espacios como Matadero; desde el colectivo afrodescendiente y no afrodescendiente. La personas quieren ser más diversas.

- La colaboración con diversidad de colectivos, en su composición, motivaciones y origen, ha resultado muy positiva y fructífera. Aprender y generar comunidad y contar con varios colaboradores, entre ellos las instituciones, que apoyen el proyecto es básico.

LA ETNOEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA: La incorporación de una actividad de este carácter a la programación de Matadero Madrid, es en sí misma un elemento disruptivo, pues no son muchas las instituciones que se comprometen a visibilizar, atraer y representar, más aún desde una perspectiva empoderadora, a cualquier tipo de colectivo excluido, fundamentalmente si no se encuentra entre el público consumidor habitual. Por lo que esta actividad, desde su inicio, se concibió como un acto etnoeducativo de cara a la institución, a los participantes y a los colaboradores. Dio lugar a una reivindicación legítima y POSITIVA basada en la ETNOEDUCACIÓN, donde el colectivo AFRO estuvo debidamente representado y visibilizado, sin visos de paternalismo o folklorismos reductores, dando a conocer algunos de sus valores culturales principales.

EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL (ARTIVISMO) COMO CONTENIDO: El uso del ARTE, la CULTURA VISUAL o el ARTIVISMO, estuvo siempre presente desde la conceptualización de las Jornadas a su desarrollo, desde la visibilidad de los colectivos a la imagen, promoción y creación de contenidos de los talleres. Fue el contenido-hilo conductor de las sesiones, que siempre otorgaron una importancia base a la expresión visual POSITIVA a través del ARTE y otras expresiones creativas como pueden ser los relatos, los imaginarios populares o la gastronomía.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA COMO METODOLOGÍA: La importancia de la EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA y las metodologías asociadas a ella, se reflejaron en el diseño de las actividades y en su misma ejecución, donde los mediadores priorizaron lo experiencial, lo visual, lo colaborativo, lo participativo, lo inclusivo, lo inesperado, lo abierto, lo grupal, lo diverso, lo performativo, lo transformativo... La EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA como tutora de experiencias emergentes en la gestión de eventos culturales.

TODAS ESTAS ESTRATEGIAS COMO DETONANTE DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: Esta actividad, supuso una gran oportunidad para introducir cambios en la actitud de las instituciones culturales hacia los grupos excluidos de la corriente dominante, para establecer nuevos roles en la apreciación de la ciudadanía, que incluye a una amplia gama de grupos diversos, que tienen el derecho de verse reflejados en los contenidos programáticos.

- **EXPERIENCIA POST # 5: DECOLONIZANDO OTHELLO CON PATRICE NAIAMBANA;** donde participaron un total de 16 personas y los niños que acompañaron a sus padres, e interactuaron en algunos momentos con la actividad. Acudieron en los 3 días que duró la experiencia, 11 hombres y 5 mujeres, adultos jóvenes y jóvenes adultos, la mayoría afrodescendientes, salvo alguna excepción. Fue un taller de artista donde las actividades quedaron grabadas y documentadas por este. Juntos trabajamos en una memoria del proyecto que estableció unas conclusiones que visibilizan los resultados alcanzados, para Matadero de Madrid y la Universidad de Goldsmith.

Aprendizajes:

- La colaboración directa con artistas afro resulta fundamental para la experiencia de aprendizaje de las personas afrodescendientes, como profesionales y referentes.

- Trabajar con la cuestión étnica aporta diversidad de saberes al el público general y una especial satisfacción e identificación a las personas afrodescendientes.

- El trabajo en grupo genera vínculos muy saludables que favorecen el disfrute de la experiencia educativa y que fortalecen a la comunidad generando nuevos espacios de discusión y reivindicación social.

- Las estrategias artístico performativas son una herramienta clave para las metodologías innovadoras en la enseñanza en general y en especial en la enseñanza artística.

LA ETNOEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA: Desde el inicio, Matadero Madrid plantea esta actividad como asociada al grupo de pensamiento Estéticas Decoloniales, por lo que la ETNOEDUCACIÓN es la base que genera dicha experiencia. La oportunidad de trabajar con un referente de la cultura afroeuropa que, además, basa sus practicas en la intersección entre la performance, el arte y la educación, aparece como una acción evidente de empoderar a la comunidad afrodescendiente, en este caso. Siendo así, que la ETNOEDUCACIÓN se manifiesta nuevamente como herramienta eficaz. El tratar la obra de Othello, en la que el protagonista, afrodescendiente, alienta la identificación del colectivo.

EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL (ARTIVISMO) COMO CONTENIDO: El ARTE Y LA CULTURA VISUAL (la cultura en general) fueron el detonante para generar procesos de reflexión profundos, relacionados con la situación de las minorías como colectivo diferenciado y excluido. El uso del arte como contenido facilitó el trabajo con cuestiones como la discriminación y el racismo, cuestiones que habitualmente no resultan agradables para aquellos que las sufren, convirtiéndose así en una experiencia, de la que extraer conclusiones para enfrentarse a la realidad con ánimo de transformarla.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA COMO METODOLOGÍA: El uso de estrategias metodológicas relacionadas con la práctica artística como la Performance, el Arte Conceptual, el Arte de Acción, supusieron modos para generar producción de conocimiento crítico, que muchos de los participantes no habían practicado hasta entonces. También pudimos disfrutar del trabajo en comunidad a lo largo de tres sesiones donde deconstruimos las estrategias del poder a partir de la literatura de Shakespeare. Gracias al talento de Patrice Naimbana para la EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA, pudimos abordar cuestiones crudas con un enfoque positivo.

TODAS ESTAS ESTRATEGIAS COMO DETONANTE DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: El ocio ciudadano puede servir además para promover acciones de mejora social e introducir reflexiones sobre el aprovechamiento y uso que los ciudadanos hacemos de los espacios públicos y cómo debemos exigir que se nos represente en ellos, dando estos voz a nuestras inquietudes e intereses y desarrollando modelos más participativos de acceso a la cultura.

- **EXPERIENCIA POST # 6: PARIS AFROTOUR**, donde participaron 18 personas en el taller (11 niñas y 7 niños) y 20 (16 hombres y 4 mujeres) en la conferencia-taller-debate para jóvenes y adultos. Las herramientas de evaluación fueron el cuaderno de bitácora, el registro fotográfico y las valoraciones de los asistentes.

Aprendizajes:

- Son fundamentales la implicación y el compromiso totales de las instituciones educativas, preferiblemente públicas, en el desarrollo de centros que cuenten con la financiación suficiente como para emprender proyectos que se involucren a nivel micro con el valor de la diversidad, la interculturalidad y las necesidades de las comunidades étnicas en los barrios.
- La presencia de profesionales del trabajo social (sea cual sea su formación de partida, esto es, de la disciplina de la que provengan) pertenecientes a las diferentes comunidades étnicas, es una necesidad fundamental. Otro de los requisitos tendría que ser la responsabilidad en el trato familiarizado con las comunidades, el conocimiento de las mismas y su puesta en valor.
- La importancia de la unión de la diáspora africana para fomentar el desarrollo social de los afrodescendientes a nivel mundial; la presencia política, la participación y la visibilidad. Establecer redes que conecten la diáspora y sirvan de altavoz para las reivindicaciones comunitarias sin olvidar las especificidades de los grupos.
- Son necesarios materiales educativos y producción cultural con los que los profesionales de la enseñanza puedan trabajar. En Francia, Estados Unidos o Reino Unido, pueden tener acceso a libros y publicaciones sobre la historia negra o los referentes de la afrodescendencia. Aquí en España, esta es una tarea difícil.

- Los jóvenes, y también los niños, entienden, se interesan, aprenden y se solidarizan con conceptos importantes para la comprensión del mundo, que a los adultos nos parecen demasiado duros para ellos; sin embargo, su respuesta es positiva: la guerra, el genocidio, el maltrato, la falta de derechos humanos, la colonización, la conquista, el uso desmedido de poder, la esclavitud, la explotación infantil, etc.
- El arte contribuye a visibilizar todas estas cuestiones y se rebela como herramienta y metodología de aprendizaje exitosa para enfrentar estas realidades educativas.

LA ETNOEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA: El elemento comparativo de esta experiencia, en un país que desarrolla modelos más contemporáneos de atención a la diversidad y los derechos de sus minorías, vino a reflejar la relevancia de la necesidad de crear espacios públicos para el encuentro, la promoción y la visibilización de las minorías y con las minorías. La ETNOEDUCACIÓN se reveló como una cuestión fundamental para favorecer un sentimiento de pertenencia que no se halle en contradicción con la identidad de origen, que además pone en valor la riqueza cultural de la diversidad.

EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL (ARTIVISMO) COMO CONTENIDO: En este caso, el ARTE y la CULTURA VISUAL, aunque formaron parte en diferentes escenarios y momentos de este encuentro, tuvieron un papel principal, en los talleres que preparamos, donde los participantes valoraban como especialmente positiva la aportación del ARTE CONTEMPORÁNEO como contenido en los talleres, cosa que les resultaba sorprendente, además de innovadora. A través de las imágenes, analizamos una serie de temáticas importantes para la comunidad, tanto como con adultos y jóvenes, como con niños. Esta estrategia resultó ser fundamental a la hora de abordar cuestiones tan complejas como la identidad o la pertenencia, facilitando su comprensión, así como la resolución de las propuestas y la exteriorización de opiniones.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA COMO METODOLOGÍA: Resultó ser, la EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA, una metodología de interés, positiva, para la apreciación de los valores culturales de la comunidad africana, que reflejo la similitud entre las diversas manifestaciones artísticas en la diáspora y la denuncia de la situación social de la comunidad afrodescendiente. Al generar espacios participativos y oportunidad de diálogo, se dieron las condiciones para reflexionar sobre la situación de las minorías en diferentes partes del mundo.

TODAS ESTAS ESTRATEGIAS COMO DETONANTE DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: Nos dimos cuenta entonces, de que todas estas estrategias combinadas suponían propuestas eficaces a partir de la ETNOEDUCACIÓN, el ARTE y la CULTURA VISUAL y la EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA. Tendencias positivas e importantes para resolver situaciones de desigualdad desde el ámbito educativo NO FORMAL, que desencadenaban procesos críticos de reflexión en los ciudadanos, y generaban procesos de poder en la comunidad afro.

4.1.2.5 EN CONCLUSIÓN... tras el análisis, podemos decir, desde este apartado, que las experiencias prácticas de este estudio, además de estar basadas en la **ETNOEDUCACIÓN** como herramienta eficaz, el **ARTE** y la **CULTURA VISUAL** como contenido significativo y la **EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA** como metodología revolucionaria, han sido procesos facilitadores de desarrollo y empoderamiento de la comunidad africana y afrodescendiente en España desde diversos contextos no formales, aplicando las propuestas de acción sugeridas a partir de las entrevistas y contrastadas con algunos de los agentes representativos de la comunidad negra de España.

Los **objetivos generales** complementarios a los objetivos específicos de investigación sirvieron de guía personal a la hora de enfren-
tar el contexto de trabajo, y fueron utilizados para relacionar las opiniones, necesidades y propuestas del colectivo en cuestión con
el planteamiento teórico-práctico de los talleres y experiencias planteados, objetivos que consideramos alcanzados.

1- Escuchar, observar y convivir con la experiencia real de los afrodescendientes en la educación española y demás contextos socia-
les que la afectan. **2-** Detectar si se sienten satisfechos con su experiencia educativa, con el trato recibido en el aula y otros contextos
educativos; o por el contrario, esta puede ser una experiencia traumática o discriminatoria, así como conocer su experiencia vital
en el resto de contextos sociales que habitan. **3-** Analizar si el trato discriminatorio en la escuela y otros contextos educativos pue-
de influir sobre la falta de oportunidades sociales y conducir a experiencias traumáticas. **4-** Exponer las características que debiera
tener una educación satisfactoria que atendiera las necesidades de la población en su conjunto, teniendo en cuenta a las Comuni-
dades Étnicas. **5-** Descubrir si la ETNOEDUCACIÓN puede ser generadora del cambio social necesario para mejorar sus condiciones de
vida, o las de los niños/as que viven situaciones similares. **6-** Estudiar el papel que la EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA como
metodología efectiva de aprendizaje puede jugar en la ETNOEDUCACIÓN. **7-** Comprender cómo podemos vincular el ARTIVISMO y la
ETNOEDUCACIÓN para solucionar los problemas anteriormente planteados en el diagnóstico. **8-** Transformar, a partir de soluciones
que acaben con las pautas educativas discriminatorias y promuevan el CAMBIO SOCIAL, desde el CONTEXTO NO FORMAL, pero también
atendiendo a las carencias que se dan en el FORMAL, puesto que están interrelacionados.

Los **objetivos específicos de investigación** y el resultado de su puesta en práctica serán valorados en el punto 4.2 CONCLUSIONES.



4.2 CONCLUSIONES

LEVANTANDO LA MANO

En este apartado comprobaremos y verificaremos la Hipótesis mientras respondemos a las Preguntas de investigación, a través de las Conclusiones, que hemos deducido de los Resultados. Determinaremos más adelante el procedimiento a seguir a través de las Aportaciones de este estudio.

Todavía nos faltan tareas por realizar. Hemos de conseguir que el “multiculturalismo crítico” sea verdaderamente “crítico”, que el “multiculturalismo” sea verdaderamente “multicultural” y que el “transculturalismo” sea verdaderamente “transcultural”.

(Chalmers F. G., 2003: p. 11).

A partir de las entrevistas, el aprendizaje extraído de las mismas y el análisis de resultados, podíamos determinar una serie de constantes que se han mantenido por décadas en la educación española. Constantes a partir de las cuales debíamos abordar nuestro trabajo de transformación. Estas **necesidades** son las que nos sirvieron para establecer una serie de medidas a tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades desarrolladas en el Marco práctico-Proyecto, que abordarán el empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España, desde la etnoeducación como herramienta eficaz, el arte y la cultura visual como contenido significativo y la educación artística contemporánea como metodología revolucionaria de transformación de la educación desde lo no formal.

Tras el análisis de resultados, podemos decir que las experiencias prácticas de este estudio, aparte de estar basadas en LA ETNOEDUCACIÓN como herramienta eficaz, EL ARTE y LA CULTURA VISUAL como contenido significativo y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

Portada: LEVANTANDO LA MANO

Newkirk K., 2004.

Testing the Wind.

Recuperado:

<https://goo.gl/Tf5LWg>

como metodología revolucionaria; han sido procesos facilitadores de desarrollo y empoderamiento de la comunidad africana y afrodescendiente en España a partir de contextos no formales diversos.

Si recuperamos el **diagnóstico previo a la investigación** del apartado 1.2.1. de esta tesis:

“La población afrodescendiente en España sufre un enorme agravio comparativo en relación a otros ciudadanos, tanto en el ámbito educativo, como en el social, económico y político. Esto no es simplemente causa del racismo, sino que es también fruto de la ignorancia, la desinformación, y la perpetuación de clichés y estereotipos. La falta de políticas integradoras reales que fomenten la atención a las Comunidades Étnicas en la escuela y otros contextos educativos, da lugar a situaciones de exclusión social, falta de oportunidades, desarraigo, daños psicológicos, etc. Sin embargo, dichas situaciones creemos que podrían solucionarse de forma sencilla: reforzando la convivencia no excluyente, la igualdad de oportunidades, el orgullo de pertenencia, facilitando el conocimiento de referentes que les sean propios, el empoderamiento político y la visibilidad social, así como la riqueza que ofrece la diversidad cultural desde las aulas. Creemos firmemente que la crítica social a través del arte puede ser una herramienta eficaz, que favorezca el trabajo colaborativo, la conciencia inclusiva y el empoderamiento educativo de todos los alumnos, sin excepción, recursos que les serán útiles a lo largo de toda su trayectoria vital. Se trata de detectar las problemáticas, analizarlas, transformarlas... con el fin de promover la transformación social”...

Vemos que, tras el análisis de resultados, pueden extraerse una serie de conclusiones que van a verificar la hipótesis inicial y a confirmar los objetivos de investigación, planteando una serie de **propuestas de acción** que favorezcan el desarrollo y empoderamiento de los afrodescendientes desde lo educativo no formal (también desde lo formal), como método que contribuya a paliar las problemáticas aquí descritas.

En respuesta a las **preguntas de investigación** se establecieron los tres conceptos clave a través de los cuales discurría esta investigación: **LA ETNOEDUCACIÓN** como herramienta, **EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL** como contenido y **LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA** como metodología. Estos dieron lugar a los **objetivos específicos de investigación** que han servido para valorarla **hipótesis inicial**.

1.

¿Es la **etnoeducación** una herramienta eficaz para empoderar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

OBJETIVO 1:

Hemos comprobado que la **etnoeducación** es una herramienta eficaz para empoderar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.

2.

¿Son **el arte y la cultura visual** un contenido significativo para fomentar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

OBJETIVO 2:

Hemos comprobado que **el arte y la cultura visual** son un contenido significativo para fomentar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.

3.

¿Es la **educación artística contemporánea** una metodología revolucionaria para promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

OBJETIVO 3:

Hemos comprobado que la **educación artística contemporánea** es una metodología revolucionaria para promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.

En consecuencia, nos proponemos:

OBJETIVO 4:

Hemos obtenido una serie de **propuestas de acción educativa** que hayan demostrado ser válidas a partir de las Experiencias taller como promotoras del empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales a través de la etnoeducación, el activismo y la educación artística contemporánea.

*Verificamos entonces la **HIPÓTESIS** de esta investigación, que plantea que la etnoeducación, el arte, la cultura visual y la educación artística contemporánea son herramientas eficaces para empoderar, fomentar y promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales.*

Además, todo el proceso ha dado lugar a que el último de los objetivos se complete, obteniendo una serie de **propuestas de acción educativa** que han demostrado ser válidas a partir de las experiencias taller, como promotoras del empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España, en contextos educativos no formales y a través de la etnoeducación, el activismo y la educación artística contemporánea.

4.2.1 EN CONCLUSIÓN...

Tras el análisis, se ha demostrado que las experiencias prácticas de este estudio han supuesto procesos facilitadores de desarrollo y empoderamiento de la comunidad africana y afrodescendiente en España desde contextos no formales, lo que verifica la HIPÓTESIS INICIAL y cumple con los OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN marcados. A continuación proporcionamos un esquema DAT (Detectar, Analizar, Transformar), que sintetiza visualmente el proceso por el cual se ha llegado a verificar la hipótesis y cumplir los objetivos, dando lugar así a unas propuestas de acción, 1,2,3; 4,5,6; 7,8,9 (en 4.3 APORTACIONES); para cada una de las aplicaciones base (ETNOEDUCACIÓN, ARTE y CULTURA VISUAL, EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA), que han demostrado ser válidas como estrategias favorecedoras de este empoderamiento y desarrollo buscados.

+INSUFICIENCIA EDUCATIVA
+EUROCENTRISMO EDUCATIVO
+NEGACIÓN DE LA ETNICIDAD
+FALTA DE IDENTIFICACIÓN
+FALTA DE REPRESENTACIÓN
+FALTA DE FORMACIÓN
+FALTA DE REFERENTES
+RACISMO INSTITUCIONAL

+DESCONOCIMIENTO DE LAS
REALIDADES CULTURALES, HISTÓRICAS,
SOCIALES y POLÍTICAS AFRICANAS y
GLOBALES

+NO ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
DESDE LO FORMAL

+EDUCACIÓN IN-CONTEMPORÁNEA
alejada de ARTE Y CULTURA VISUAL.

**EMPODERAMIENTO
DESARROLLO**

NO-

**ETNOEDUCACIÓN
como HERRAMIENTA**

SI +

**ARTE Y CULTURA VISUAL
como CONTENIDO**

SI +

**EMPODERAMIENTO
Y DESARROLLO**

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA
CONTEMPORÁNEA
como METODOLOGÍA**

SI +

DIAGNÓSTICO INICIAL DEL PROBLEMA

1. DETECTAR

- +INSUFICIENCIA EDUCATIVA
- +EUROCENTRISMO EDUCATIVO
- +NEGACIÓN DE LA ETNICIDAD
- +FALTA DE IDENTIFICACIÓN
- +FALTA DE REPRESENTACIÓN
- +FALTA DE FORMACIÓN
- +FALTA DE REFERENTES
- +RACISMO INSTITUCIONAL

+DESCONOCIMIENTO DE LAS
REALIDADES CULTURALES, HISTÓRICAS,
SOCIALES y POLÍTICAS AFRICANAS y
GLOBALES

+NO ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
DESDE LO FORMAL

+EDUCACIÓN IN-CONTEMPORÁNEA
alejada de ARTE Y CULTURA VISUAL.

**EMPODERAMIENTO
DESARROLLO**

NO-

2. ANALIZAR

3. TRANSFORMAR

**PROPUESTA DE RESOLUCIÓN
APLICADA Y CONFIRMADA**

**ETNOEDUCACIÓN
como HERRAMIENTA**

- 1-** Promocionar la DIVERSIDAD DE VALORES CULTURALES de las COMUNIDADES ÉTNICAS.
- 2-** Cuestionar el CONCEPTO DE VERDAD HISTÓRICA a través del PEQUEÑO RELATO.
- 3-** Visibilizar REFERENTES que le sean propios al COLECTIVO en CUESTIÓN.

**ARTE Y CULTURA VISUAL
como CONTENIDO**

- 4-** Fomentar la VISIBILIDAD y la IDENTIFICACIÓN a través de las obras de los ARTISTAS AFRICANOS Y AFRODESCENDIENTES.
- 5-** Manifestar los INTERESES Y PREOCUPACIONES de la COMUNIDAD DE ORIGEN a través de la CRÍTICA VISUAL.
- 6-** Generar REFLEXIONES CRÍTICAS sobre el REPARTO de PODER o VÍNCULO PODER-SABER y LAS OPORTUNIDADES en NUESTRA SOCIEDAD.

**EDUCACIÓN ARTÍSTICA
CONTEMPORÁNEA como METODOLOGÍA**

- 7-** Promover ESPACIOS IGUALITARIOS de PARTICIPACIÓN.
- 8-** Utilizar la MÚLTIPLE DIRECCIONALIDAD Y LA MÚLTIPLE CODIFICACIÓN.

- 9-** Favorecer ALTERNATIVAS a la RESPUESTA ÚNICA CON PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN.

SI +

SI +

SI +

**EMPODERAMIENTO
Y DESARROLLO**



4.3 APORTACIONES

EMPODERÁNDONOS

Presentamos a continuación algunas sugerencias que podrían constituirse como proyectos, y que representan algunas opciones de cambios a la luz de los descubrimientos y el estudio y conocimiento que este trabajo nos ha proporcionado. Se concretarán con ejemplos prácticos en una receta sencilla, adaptable y transformable.

-¿Qué aprende usted enseñando?

A ser elástica, a pensar constantemente en formas útiles de vincular a todas esas personas procedentes de tantas partes del mundo. Poetry for the People es la mezcla de mis ideas y observaciones como poeta y educadora, así como el feliz resultado de los éxitos y fracasos de nuestras prácticas diarias. Representa un experimento académico que se extiende más allá del campus, y un movimiento político al que puede sumarse todo aquel que lo desee. A lo largo de mi carrera docente he intentado recordar lo mucho que llegué a odiar la escuela. Por eso busco nuevas fórmulas, a fin de que ningún alumno se desinterese por los estudios.

Como profesora, aprendo a superar la naturaleza inamovible y predeterminada de esos cementerios en que a veces se convierten los centros de enseñanza. Esos centros que parecen decir: “Venga, usted a reunirse con estos muertos tan honorables”.

(Jordan J., para Sentís, 1998: p. 73).

Las espirales de una cesta siempre comienzan con un nudo.

(Proverbio Chokwe, Angola).

Portada: EMPODERÁNDONOS

Ennadre T., 2007.

Mains. Hands of The World.

Recuperado:

<http://www.ennadre.com/>

4.3.1 APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del análisis de resultados de las **entrevistas** habíamos determinado una serie de problemáticas en la educación actual que impedían un eficaz desarrollo y empoderamiento de la comunidad afrodescendiente en España. Estas problemáticas son: la INSUFICIENCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL para atender las necesidades de aprendizaje, sociales y humanas, de su alumnado en general, y del descendiente de inmigrados en particular; una FALTA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LO FORMAL, que se revela como incapacidad desde la FALTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO y el RACISMO INSTITUCIONAL; el DESCONOCIMIENTO DE LAS REALIDADES CULTURALES, HISTÓRICAS, SOCIALES Y POLÍTICAS, manifiesto en el EUROCENTRISMO EDUCATIVO, la NEGACIÓN DE LA ETNICIDAD, la FALTA DE REPRESENTACIÓN Y DE REFERENTES QUE LES SEAN PROPIOS, lo que provocaba la FALTA DE IDENTIFICACIÓN EDUCATIVA del colectivo afrodescendiente en España. Esto evidencia la falta de reconocimiento hacia su presencia desde las instituciones.

Además, desde lo educativo formal, por el momento, no se contempla como posibilidad intervenir sobre esta problemática a través de un cambio paradigmático hacia una educación más contemporánea, o la aplicación de estrategias relacionadas con el uso de LA ETNOEDUCACIÓN como herramienta eficaz, EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL como contenido significativo o LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA como metodología revolucionaria para el desarrollo empoderador de la comunidad afrodescendiente en España, a pesar de resaltar todos los encuestados, los resultados positivos que creían podía tener esta tendencia para la consecución de los objetivos de este estudio y la reafirmación de la hipótesis inicial, relacionados con la búsqueda efectiva, real y determinante, de una propuesta educativa que favoreciera este empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España.

Las **experiencias PRE** desarrolladas en el Proyecto en contextos no formales, y analizadas posteriormente, han sido el principal acicate para confirmar las necesidades no resueltas de las diferentes comunidades étnicas en España. También lo fue determinar **la necesidad de ofrecer una solución desde el ámbito no formal** que brindara en contextos muy diversos la oportunidad de establecer estrategias y metodologías, que hoy por hoy no se pueden establecer en las aulas con la misma facilidad, como desarrollar proyectos que acojan diferente tipo de público, hacerlo desde entidades públicas de barrios con alta densidad de población inmigrante o acceder a los recursos y la visibilidad que ofrecen las entidades privadas. Explorar desde el contexto no formal diferentes alternativas estratégicas para etnoeducar, de forma transversal, crítica, multidisciplinar y para todos, nos ha permitido desarrollar este estudio.

Las **experiencias IN**, han servido para analizar la situación del colectivo a partir del cual queríamos realizar este estudio, la comunidad africana y afrodescendiente en España, esperando que sirviera como modelo para otros estudios similares en torno a otras comunidades étnicas. Los aprendizajes de estas experiencias han indicado algunos de los elementos importantes a partir de los cuales empezar a trabajar, esto es, determinar **la falta de formación de la mayoría de los docentes** con los que la autora ha compartido experiencias, en torno a situaciones de interculturalidad, a pesar de ser el racismo y la discriminación una realidad relativamente frecuente dentro de los contextos educativos para las personas negras y afrodescendientes de toda clase.

Por otro lado, esta labor de implicación educativa, que debemos exigir a las instituciones y partidos políticos, por el bien de la sociedad en su conjunto, es una lucha que debe **sostener el propio proceso de integración que ya ha iniciado el colectivo afrodescendiente en España**, por lo que nos instituiremos como apoyos. Además, desde estos aprendizajes, se pudo comenzar a observar los buenos resultados que EL ARTE (como contenido significativo y eminentemente visual, sorpresivo y crítico) y LA ETNOEDUCACIÓN (como herramienta eficaz, empoderadora, visibilizadora y diversa) en los procesos de integración, colaboración, resistencia crítica informada y activista, podían producir, haciéndose indispensables en una búsqueda de la igualdad social contemporánea.

A partir de las **experiencias POST**, se llegó a una serie de conclusiones en torno a la parte práctica de esta investigación que corroboraron las intuiciones y observaciones iniciales. Todas las experiencias POST se concibieron como **espacios de resistencia a partir de los cuales empoderar a la comunidad africana y afrodescendiente en España** desde EL ARTE, LA ETNOEDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA. Todas estas experiencias se desarrollaron desde el contexto no formal y fue así como se evaluó la viabilidad de esta propuesta.

Las **necesidades educativas** dieron lugar a las **propuestas de acción**, recomendaciones que se aplicaron a las experiencias taller como promotoras del empoderamiento y desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales a través de LA ETNOEDUCACIÓN, EL ARTIVISMO Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA. Estas han sido evaluadas de forma positiva, pues han demostrado ser eficaces en el desarrollo del Marco práctico-Proyecto. Siguiendo los criterios planteados en las propuestas de acción, consideramos que para favorecer el empoderamiento y desarrollo de la comunidad de estudio debemos:

HERRAMIENTAS ETNOEDUCATIVAS

- 1- Promocionar la diversidad de **valores culturales** de las comunidades étnicas.
- 2- Cuestionar el concepto de verdad histórica a través del **pequeño relato**.
- 3- Visibilizar **referentes** que le sean propios al colectivo en cuestión.

CONTENIDOS BASADOS EN EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL

- 4- Fomentar la **visibilidad** y la **identificación** a través de las obras de los artistas africanos y afrodescendientes.
- 5- Manifestar los intereses y preocupaciones de la comunidad de origen a través de la **crítica visual**.
- 6- Generar reflexiones sobre el reparto de poder o **vínculo poder-saber** y las oportunidades en nuestra sociedad.

METODOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA

- 7- Promover espacios igualitarios de **participación**.
- 8- Utilizar la múltiple **direccionalidad** y la múltiple **codificación**.
- 9- Favorecer alternativas a la respuesta única con propuestas de **transformación**.



La HIPÓTESIS DE ESTA INVESTIGACIÓN PLANTEA QUE LA **ETNOEDUCACIÓN**, EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL, Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA son herramientas eficaces para empoderar y fomentar el desarrollo de la **COMUNIDAD AFRODESCENDIENTE** en ESPAÑA, en **CONTEXTOS EDUCATIVOS NO FORMALES**.

1.

¿Es la **ETNOEDUCACIÓN** una **herramienta** eficaz para empoderar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

SI

2.

¿Son el **ARTE** y LA CULTURA VISUAL un **contenido** significativo para fomentar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

SI

3.

¿Es la **EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA** una **metodología** revolucionaria para promover el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales?

SI

¿cómo?

1.

1- Promocionar la **diversidad de valores** culturales de las comunidades étnicas.

2- Cuestionar el concepto de verdad histórica a través del **pequeño relato**.

3- Visibilizar **referentes** que le sean propios al colectivo en cuestión.

2.

4- Fomentar la visibilidad y la identificación a través de las obras de los **artistas africanos y afrodescendientes**.

5- Manifestar los intereses y preocupaciones de la comunidad de origen a través de la **crítica visual**.

6- Generar reflexiones sobre el reparto de poder o **vínculo poder-saber** y las oportunidades en nuestra sociedad.

3.

7- Promover espacios igualitarios de **participación**.

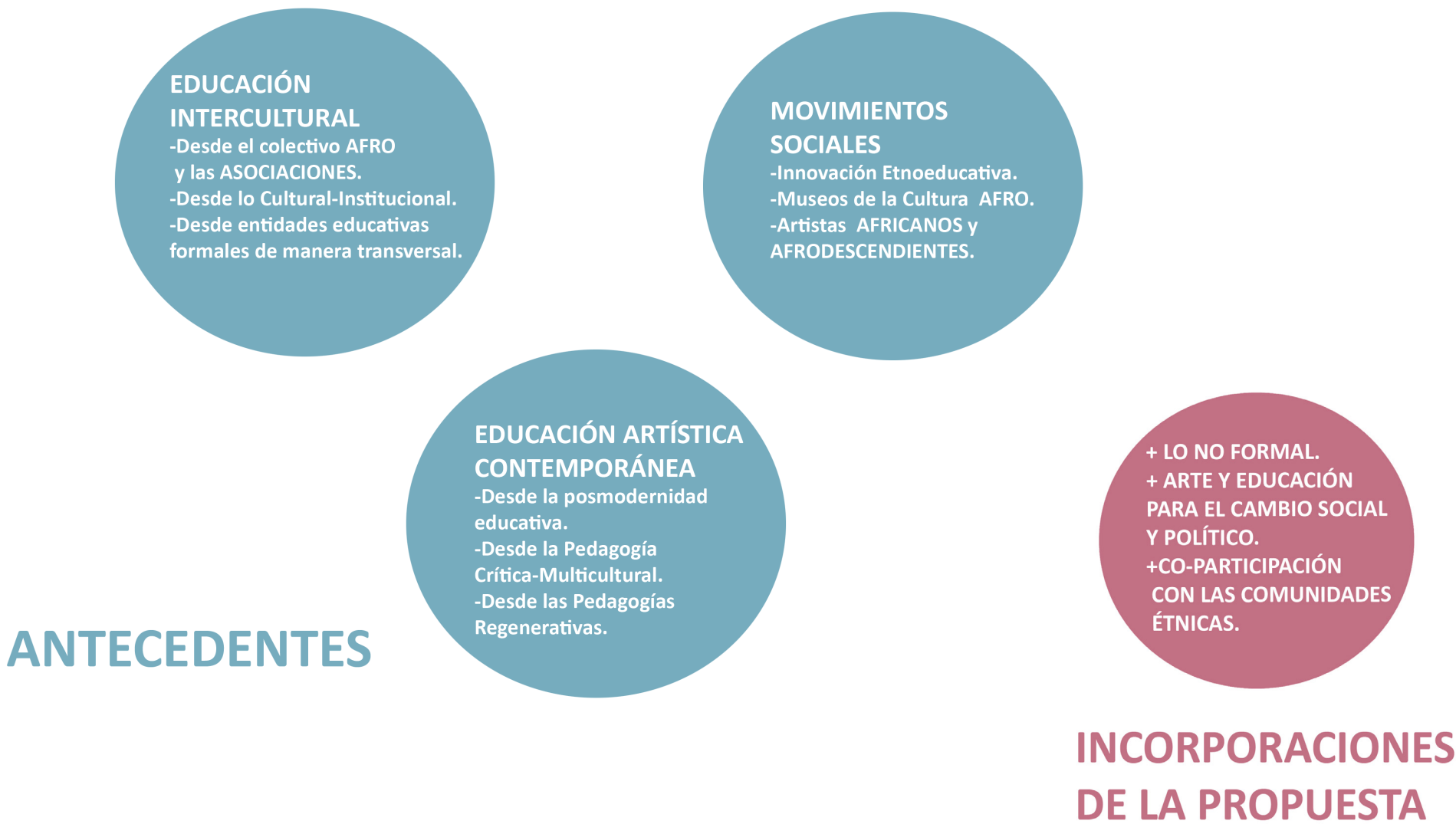
8- Utilizar la múltiple direccionalidad y la **múltiple codificación**.

9- Favorecer alternativas a la respuesta única con **propuestas de transformación**.

4.3.2 INNOVACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las **INNOVACIONES** que consideramos incorporan la presente investigación como propuesta y a tenor de los antecedentes señalados en el campo, son:

- La migración **de lo formal a lo no formal** como estrategia para una práctica liberadora de la educación.
- La incorporación del **arte** y la **educación artística contemporánea como contenido** y metodología radical, así como favorecedora de cambio social que mejore las condiciones de la población afrodescendiente en España, y que desde una perspectiva empoderadora y no paternalista, aplicando la etnoeducación como propósito político de base y medio, que desencadena dicho proceso de igualdad.
- La **estrecha colaboración con la comunidad de estudio**, que ha participado en todas y cada una de las fases de esta investigación, otorgando dimensiones de realidad a toda nuestra práctica investigadora, según recomiendan los criterios fundamentales de la investigación cualitativa.



A continuación, presentamos una receta sencilla para comenzar a transformar teniendo en cuenta las necesidades del colectivo afrodescendiente, que estimamos aplicables en líneas generales a otras comunidades étnicas o diversidades en contextos educativos. Atendiendo a las conclusiones de investigación planteamos estas pautas, basadas fundamentalmente en las **propuestas de acción educativa** reconocidas como **aportaciones** de esta investigación:

- 1- Promocionar la **diversidad de valores** culturales de las comunidades étnicas.
- 2- Cuestionar el concepto de verdad histórica a través del **pequeño relato**.
- 3- Visibilizar **referentes** que le sean propios al colectivo en cuestión.
- 4- Fomentar la visibilidad y la identificación a través de las obras de los **artistas africanos y afrodescendientes**.
- 5- Manifestar los intereses y preocupaciones de la comunidad de origen a través de la **crítica visual**.
- 6- Generar reflexiones sobre el reparto de poder o **vínculo poder-saber** y las oportunidades en nuestra sociedad.
- 7- Promover espacios igualitarios de **participación**.
- 8- Utilizar la múltiple direccionalidad y la **múltiple codificación**.
- 9- Favorecer alternativas a la respuesta única con **propuestas de transformación**.

A partir de las cuales hemos elaborado una receta sencilla ha modo de **guía didáctica para los docentes**, recordando que cualquier receta es y debe ser adaptada a las circunstancias concretas del contexto e individualidad del grupo en el que desarrollamos nuestro trabajo. Además, antes de pasar a desarrollar las recomendaciones derivadas de estas propuestas de acción, consideramos pertinente plantear aquí algunos de los puntos fundamentales de **nuestro enfoque** que nos han llevado al éxito. Estos son:

- La implicación de los docentes en las circunstancias que afectan a los estudiantes.
- La introducción de las realidades sociales en el ámbito educativo a partir de una óptica transcultural.
- La imprescindible coparticipación de los colectivos e individuos en toda su diversidad en nuestra comunidad de aprendizaje.
- La importancia de la educación no formal como espacio de aprendizaje complementario, ideal para generar transformaciones necesarias en la educación en su conjunto. Y la legitimación y profesionalización de los profesionales de este ámbito como intelectuales transformativos.
- La creencia en el mantra:
“A través de microrrevoluciones el cambio también es posible”.

UNA RECETA SENCILLA: GUÍA DIDÁCTICA PARA LOS DOCENTES

DESDE LAS HERRAMIENTAS:

1- PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA A TRAVÉS DE LA IMPLICACIÓN CON EL ENTORNO.

Dado que vivimos en una sociedad cada vez más heterogénea, nuestras prácticas educativas no pueden seguir siendo homogéneas. Incluir, no ya solo tolerar, la presencia de las diferentes comunidades étnicas en nuestro contexto educativo, tiene que ver con hacernos conscientes de la diversidad existente, dejar que esta penetre en el espacio del aula y trasladar el espacio del aula a otros lugares, poniendo en valor las aportaciones de todas aquellas comunidades que pueblan el mundo.

2- INCLUSIÓN DEL PEQUEÑO RELATO FRENTE AL MACRORRELATO.

Cuando nos constituimos docentes tratamos de transmitir a nuestros alumnos y alumnas verdades y valores, sin embargo, somos conscientes, llegados a este punto, de que existen pocas verdades únicas y que ha menudo estas deben ser cotejadas a partir de diversas realidades. Muchas veces ocurre que algunas de estas realidades alcanzan mayor difusión y se convierten en macrorelatos, empujando otros relatos que amplían nuestra perspectiva y nos hacen juzgar más acertadamente. Es una actitud responsable ofrecerles otros relatos al margen de la corriente mayoritaria a nuestros alumnos y alumnas.

3- VISIBILIZACIÓN DE REFERENTES, SABERES, MODOS DE HACER DIVERSOS.

Para ello, es imprescindible visibilizar multitud de referentes, saberes y modos de hacer desde los diferentes ámbitos del conocimiento, donde cada uno de los grupos humanos hayan sido protagonistas. Puesto que otorgamos una gran importancia desde la educación a aquellos nombres que alguna vez pasaron a la Historia, favoreciendo a determinados grupos humanos y sus logros y despreciando y olvidando otros, provocando así la falta de identificación y la desilusión por construir sus propios proyectos de algunos.

DESDE LOS CONTENIDOS:

4- UTILIZACIÓN DEL ARTE, LA CULTURA VISUAL O EL ARTIVISMO COMO CONTENIDO, VIABLE Y SIGNIFICATIVO DE CAMBIO SOCIAL.

Es imprescindible comunicar a nuestros alumnos la ilusión necesaria para abordar estos proyectos, el aprendizaje sucede la mayoría de las veces porque este se presenta como algo atractivo, abarcable, íntimo; algo que podemos relacionar con nuestras propias vidas. No hay nada tan estimulante como operar un pequeño cambio que nos haga sentirnos parte de él. El arte, la cultura visual, el artivismo y otras estrategias creativas, constantemente y de manera significativa nos hacen conscientes, presentes, y nos dan la oportunidad de identificarnos, de participar, de transformar el mundo.

5- PROMOCIÓN DE UNA ACTITUD CRÍTICA E INFORMADA QUE CUESTIONE LA VERDAD ESTABLECIDA, TAMBIÉN DESDE LO VISUAL.

Lo visual supone una de las mejores estrategias, de las más inmediatas, para reflexionar sobre lo verdadero y lo falso, ya que es uno de los sentidos, pese a ser uno de los más usados, que más habitualmente nos engaña. Multitud de artistas y creadores han cuestionado la veracidad de los mensajes transmitidos desde lo visual, desencadenando una actitud de sospecha que contribuye a desarrollar a su vez una actitud crítica que nos lleva a reflexiones y opiniones más profundas, sobre lo válido, lo establecido, lo incuestionable...

6- INCLUSIÓN DE LAS REALIDADES SOCIALES EXTERNAS AL AULA PARA SU ANÁLISIS Y TRANSFORMACIÓN.

En esta voluntad de mejorar nuestras vidas a través del aprendizaje y ser conscientes del mundo, prepararnos para vivir en él y además ser individuos felices. Tendremos la necesidad de intervenir sobre las realidades sociales externas al aula y transformarlas, de tal forma que desde esta postura consciente, la felicidad se nos revela como un derecho inherente a todos los individuos, lo que nos lleva a cuestionar el reparto de poder en nuestra sociedad y el acceso desigual de los individuos y comunidades a las oportunidades de desarrollo.

DESDE LA METODOLOGÍA:

7- PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN DE TODO NUESTRO ALUMNADO, DESDE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DEMOCRÁTICAS.

Es entonces cuando reflexionando sobre el mundo, reparamos en nuestro mundo inmediato, y es en el aula donde podemos empezar a transformar los modelos, el lugar donde crear nuevos modos de hacer democráticos, elegidos por nuestra pequeña comunidad, que más adelante puede trasladar su influencia hacia otros espacios.

8- UTILIZACIÓN DE LA MÚLTIPLE DIRECCIONALIDAD Y CODIFICACIÓN PARA DIRIGIRNOS A NUESTROS ALUMNOS, DESDE EL DISEÑO DE CONTENIDOS A LA PERFORMATIVIDAD DEL AULA.

Trabajando a partir de comunidades heterogéneas y diversificando nuestras prácticas, tratamos de generar escenarios de aprendizaje donde cada uno de nosotros y nosotras pueda sentirse a gusto, valorado, insustituible, con una importante carga individual de la que aprender. Donde nuestros conocimientos personales, nuestro legado cultural, nuestros puntos de vista, siempre diferentes a los de otros, sin duda, suponen el elemento más enriquecedor de nuestra comunidad.

9- IMPLICACIÓN, JUNTO A LOS ESTUDIANTES, EN PROYECTOS DE TRANSFORMACIÓN DE LAS SITUACIONES SOCIALES NO IGUALITARIAS.

Es por esto que, una vez que somos individuos críticos, conscientes de nuestra valía, poder de acción y capacidad de transformación, convencidos de nuestro valor como seres capaces de emprender proyectos que incidan sobre el mundo en que vivimos, generando un entorno social en el que la felicidad que todos buscamos sea una realidad posible que venza las desigualdades humanas.

Lo que nos lleva a plantear que:

- 10- LA POLÍTICA ES EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN ES POLÍTICA.
EL ARTE ES EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN ES ARTE.
LA DIVERSIDAD ES EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN ES DIVERSA
EL ARTIVISMO ES TRANSFORMACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN...**

ARTIVISMO.

4.3.3 PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN FUTURA

LA ETNOEDUCACIÓN, EL ARTE, LA CULTURA VISUAL, Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA, han demostrado ser estrategias eficaces para empoderar y fomentar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales, que también fomentan su empoderamiento y desarrollo. Podemos seguir profundizando en los usos que daríamos a la ETNOEDUCACIÓN como herramienta, el ARTE y la CULTURA VISUAL como contenido, y la EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA como metodología, una vez comprobada su eficacia, para apoyar y visibilizar a la comunidad afrodescendiente en España.

Sería adecuado dotar de **MATERIALES** adaptados, innovadores y realistas, tanto a los docentes y estudiantes como a las instituciones (del ámbito formal y no formal). Para lo cual deberíamos seguir investigando y generando contenidos que sean útiles para afrontar las problemáticas derivadas de los procesos de convivencia entre culturas, el racismo y la discriminación, o cuestiones como la identidad, la doble pertenencia y las referencias a la cultura de origen; aplicables desde los diferentes contextos educativos y facilitadores de programas de **FORMACIÓN DE PROFESORADO TRANSCULTURAL**, como otro de los objetivos a alcanzar.

Es importante también, seguir favoreciendo el **ENCUENTRO ENTRE COMUNIDADES** en espacios de visibilidad y reconocimiento. Exigir a las entidades, centros de arte, centros sociales, museos, galerías y otros espacios educativos, la **PARTICIPACIÓN CIUDADANA** de las diferentes comunidades étnicas y otros colectivos minoritarios. Fomentar el compromiso social de y con las mismas, así como el desarrollo de programas innovadores que no se queden en meras iniciativas puntuales, sino que ofrezcan espacios de lucha, trabajo y transformación a estas comunidades, también a través del arte.

Cuando la gente emplea la palabra esperanzado, la siguiente suele ser idiota, utópico, ingenuo, equivocado. Sin embargo, conozco las enormes posibilidades que surgen cuando la gente trabaja unida. Básicamente me dedico a hacer del amor una posibilidad razonable, pero mi compromiso con el amor no es una alternativa a mi compromiso político. Ambos son la misma cosa.

(Jordan J., para Sentís, 1998: p. 65).

En la lucha del verdadero revolucionario, lo personal y lo político se funden hasta tal punto que lo uno no puede separarse de lo otro.

(Davis A., para Sentís, 1977; 1998: p. 121).

La felicidad reside en tener la gran suerte de hacer lo que a uno le gusta.

(Rollins S., para Sentís, 1998: p. 260).



Fig.: AFROESPAÑOLIZACIÓN

Oyono Ngalo J., 2013.

Each One Teach One: Jornadas de la Cultura Afrodescendiente en España.

Recuperado: <http://www.josengalo.com/>

5.

BIBLIOGRAFÍA

OTRO PASO EN EL CAMINO



How To Be Black
Thurston



Do not lean

Portada:
Baratunde T., 2012.
How to Be Black?
Recuperado:
<http://baratunde.com/#baratunde>



5. BIBLIOGRAFÍA... 448

OTRO PASO EN EL CAMINO

5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS... 453

5.2 BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA... 462

5.3 VIDEOGRAFÍA... 472

5.4 WEBGRAFÍA... 478



BIBLIOGRAFÍA

OTRO PASO EN EL CAMINO

En las siguientes páginas se ofrecen recursos a los que el profesional de la educación, en diferentes contextos, puede recurrir: una Bibliografía general recomendada, y una Bibliografía específica. Por último una Videografía que ofrece diferentes opciones de Films o Webs de interés.

Creo firmemente que cualquier experiencia acaba por perderse si no es enunciada.
(Dove R., para Sentís, 1998: p. 160).

Si eres neutral en situaciones de injusticia has elegido el lado del opresor.
(Tutu D., 2004: p. 61).

A continuación se presentan una serie de **obras y referencias**, que como ocurre con las citas que apoyan esta investigación en páginas anteriores, son pertenecientes a personalidades de **distintas etnias y nacionalidades**. El criterio de selección se fundamenta en la importancia y la profesionalidad de los citados, aunque he insistido sobre el hecho, coherente con esta investigación, de mostrar referentes de la comunidad negra en el mundo. Tanto en los films, webs, literatura y ensayos recomendados, como en el glosario de artistas que podemos encontrar en el tema posterior, se recomienda mayoritariamente creadores o referentes africanos negros, pero también aparecen creadores o referentes africanos blancos, creadores o referentes negros con otras nacionalidades y creadores o referentes blancos con otra procedencia. Todos ellos trabajan con el tema que nos ocupa. Por otro lado, esta tesis es solo una aportación a la interculturalidad, pero debemos pensar que debe reforzarse la importancia de todas las etnias en el currículo para llegar a la buscada transculturalidad, ya que nuestros alumnos proceden de muchos lugares distintos.

Portada: ACCIONES DE TRANSFORMACIÓN
Smith T., Carlos J., Olimpiadas México, 1968.
Recuperado: <http://goo.gl/w7xxiK>
<https://www.youtube.com/watch?v=uqhv1g0slpY>

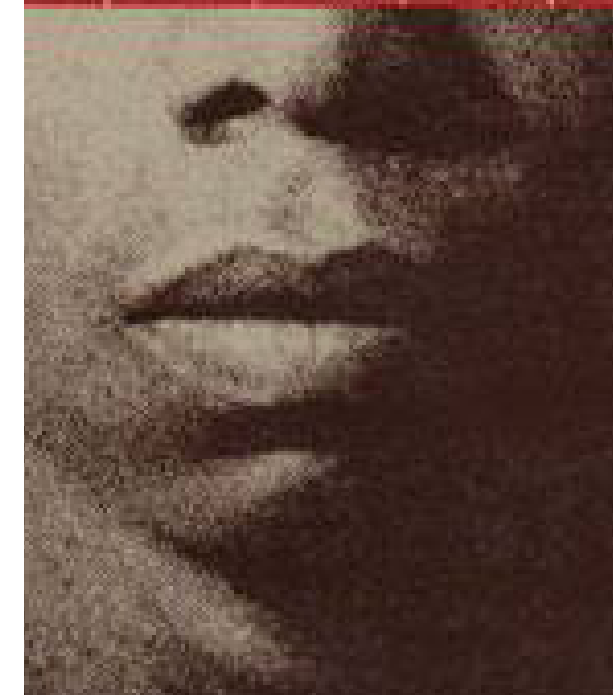
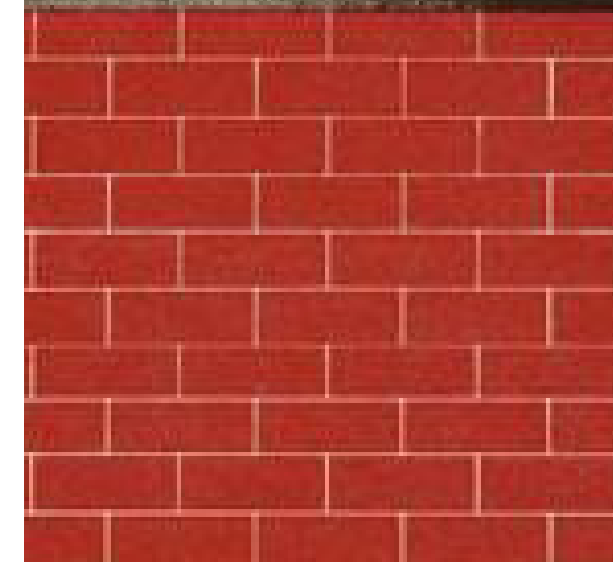
5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu Jamal M. (2007). *Una vida en los Panteras Negras*. Barcelona: Editorial Virus.
- Acaso, M. (2007). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a ver la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. y Pedagogías Invisibles. (2012). *Pedagogías Invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Editorial Catarata.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós.
- Aguirre Beltrán, G. (1970). *El proceso de aculturación en México*. México: Instituto de Ciencias Sociales. Editorial Comunidad.
- Alvar, M. (1987). *Léxico del mestizaje en hispanoamérica*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Ander-Egg, E. (1980). *Metodología y práctica del trabajo social comunitario*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Andrew, G. (2008). *La Epopeya de Gilgamesh*. Barcelona: Editorial Random House Mondadori.
- Anónimo. (2007). *El Lazarillo de Tormes*. Madrid: Punto de Lectura.
- Antúnez, N., Avila, N., Zapatero, D. (2008). *El Arte Contemporáneo en la Educación Artística*. Madrid: Eneida.
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aparicio Gómez, R.; Arjona, A.; Belmonte, T.; Checa, F.; Franzé Mudano, A.; García Borrego, I.; García Marcos, F.J.; Gómez García; Gascón Stürze, M.; Gualda Caballero, E.; P; Rumbaut, R. G.; et al. (eds.). (2011) *Biculturalismo y Segundas Generaciones: Integración social: escuela y bilingüismo*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- AA.VV; ed. (2010). *Arte Africano: Visual Encyclopedia of Art*. Firenze: Ediciones SCALA.
- Baldwin; J. (1972). *Un golpe al racismo*. México: Extemporáneos.
- Baldwin; J. (2004). *Vintage Baldwin*, ("Letter to my Nephew"), London: Paperback.
- Baraka, A. (2003). *The Essence of Reparations*. Philipsburg, St. Martin Caribbean: House of Nehesi Publishers.
- Bargna, I. (2009). *África: Dictionaries of Civilization*. California: University of California Press.
- Barnes, C.A. (1983). *Journey from Jim Crow: The Desegregation of Southern Transit*. New York: Columbia University Press.
- Barson, T.; Gorschlüter P.; ed. (2010). *AFROMODERN: viajes a través del Atlántico Negro*. Galicia: CGAC Centro Galego de Arte Contemporánea, Xunta de Galicia. 2010.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Belknap-Harvard; (2010). *The Image of the Black in Western Art*. Cambridge: Harvard University Press, 2010.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gil.
- Belver, M.H., Acaso, M., Merodio, I. (2005). *Arte infantil y Cultura visual*. Madrid: Eneida.
- Berguer, P. L.; luckman, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1988.
- Bilé, S. (2013). *Noirs dans les Camps Nazis*. París: Edit. Le Serpent au Plumes.
- Bracey, M. J.; Burroughs M. (2007). *Africans within the Americas: an Enrichening Visual Voyage*. Washington D.C: African Cultural Studies, Sankofa, Diasporan Art 8.
- Bohm, D. (1996). *Sobre el diálogo*. Madrid: Kairos.
- Bosco-Botsho, J.; Castel, A.; Catalá, J.M; Gonzalez, Calvo, G.; Iniesta, F. ; Lopez, L.; Ndongo, D., Nerín, G., Sendín, J. C. (2009). *Imaginar África*. Madrid: Editorial Catarata.
- Bowlby, J. (1953). *Child Care and the Growth of Love*. Londres: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and Loss. Vol. I*. Londres: Hogarth.
- Bowlby, J. (1999). *Attachment. Attachment and Loss Vol. II*. Nueva York: Basic Books.

ist brilliant and the most despairing
Baldwin has written." —Baltimore So

**JAMES
BALDWIN**

**ON NAM
THE STR**



- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. Londres: Tavistock Publications.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Bruner, J (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burkett, R. K. (1978). *Garveyism as a Religious Movement: The Institutionalization of a Black Civil Religion*. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press and American Theological Library Association.
- Caac Art Books-Guggenheim. (2013). *100 % ÁFRICA*. Bilbao: CAACART BOOKS-Pigozzi Collection, 2013.
- Caraballo, R. (2003). *Espacios educativos informales para la educación de personas adultas y el desarrollo comunitario* en Lucio-Villegas, E. (ed), (2003). *Apuntes sobre educación de personas adultas y acción comunitaria*. Valencia: Diálogos. 45-56.
- Castells, M. (1998). *Paraísos comunales: identidad y sentido en la sociedad red/Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chalmers F. G. (2003). *Arte, Educación y Diversidad Cultural*. Madrid: Editorial Paidós, 2003.
- Cea D´Ancona; Vallés S. (2008). *CIS-OBEXAXE: Evolución del Racismo y la Xenofobia en España: Informe 2008*. Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración.
- Cea D´Ancona; Vallés S. (2009). *CIS-OBEXAXE: Evolución del Racismo y la Xenofobia en España: Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración.
- Cea D´Ancona; Vallés S. (2010). *CIS-OBEXAXE: Evolución del Racismo y la Xenofobia en España: Informe 2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración.
- Cea D´Ancona; Vallés S. (2011). *Xenofobias y Xenofilias en clave autobiográfica*. Madrid: Editorial S.XXI, 2011.
- Cesaire, A. (2010). *Discours sur le colonialisme*. París: Présence Africaine.
- Coelho, P. (2002 a). *Maktub*. Madrid: Planeta.
- Coelho, P. (2002 b) *El peregrino de Compostela*, Planeta.
- Collins, M. D. (1990). *Marva Collins' Way, by Marva Collins*. London: Tarcher.
- Cox, C.; Haskims, J.(2000). *Black Stars: africanamerican teachers*. N.Y: Black Stars.
- Daley, J., ed. (2006). *Great Speeches by Africanamericans*. Dover: Dover Publications.
- Del Olmo, J. M. (2009). *Historia del racismo en España: Un análisis profundo de los mitos raciales, que aborda sin tapujos los temas más polémicos*. Córdoba: Editorial Almuzara.
- Demo, P. (1988). *Ciencias sociales y calidad*. Madrid: Narcea.
- Denis, J.P.; Nouchi F. (2011). *El Atlas de las Minorías*. Valencia: Colección Le Monde La Vie, Le Monde Diplomatique en Español-UNED edición, Fundación Mondiplo.
- Denis Santana, L. (2010). *Investigación Cualitativa. La alternativa más expedita para interpretar y comprender el mundo circundante*. Maracay: UPEL.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós
- Desai, D. (2002). *The ethnographic move in contemporary art: what does it mean for Art Education* en *Studies in Art Education* 43(2) 307-323.
- Diamond, J. (1998). *Armas, gérmenes y acero: breve historia de la humanidad en los últimos 13.000 años*. Barcelona: Ediciones De Bolsillo.
- Diop, C. A. (2012). *Naciones Negras y Cultura*. Barcelona: Biblioteca de Estudios Africanos, Edit. Bellaterra, 2012.
- Donnelly, J.; Rhoda E. H. (1987). *International Handbook of Human Rights*. Oxford: Greenwood Press.
- Dovidio, J. F.; Gaertner, S. L., eds. (1986). *The aversive form of racism. Prejudice, Discrimination and Racism*. N.Y: Academic Press.
- Du Bois, W.E.B. (1994). *The Souls of Black Folk*. Dover: Dover Thrift Editions.
- Du Bois, W.E.B (1979). *The World and Africa*. N.Y: Intl Pub; Revised edition.
- Du Bois, W.E.B (2001). *The Education of Black People: Ten Critiques, 1906 - 1960*. London: Monthly Review Press.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Eisner, E. (1985). *The art of Educational Evaluation. A personal view*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Eisner, E. (1997). *The new frontier in qualitative research methodology* en *Qualitative Inquiry* (3) 259-273.
- Eisner, E. (2003). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona: Paidós
- Eisner, E. Y Day, M. D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. London: Naea.
- Elkins, J. 2005. *The Three Configurations of Practice-Based PhDs* en *Printed Project. The New PhD in studio art*. nº. 4. Dublin.
- Ellison R. (1995). *Invisible Man*. N.Y: Vintage.
- Ellsworth, E. (2004). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy by Elizabeth Ellsworth*. N.Y.: Paperback.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal
- Encina, J. y Rosa, M. (2003). *Haciendo metodología al andar. Práxis participativas desde el medio rural*. Construyendo ciudadanía. Madrid. Cimas.
- Encina, J. Domínguez, M. Ávila, Mª Á. Alcón, R. (2007). *Investigación acción participativa e ilusionismo social. Entre la seguridad de lo posible y la esperanza de lo imposible*, en Javier ENCINA y otr@s (coor) *La ciudad a escala humana*. Ed. Sevilla. Atrapasueños.
- Enck-Wanzer, D., ed. (2010). *The Young Lords: A Reader*. N.Y: NYU Press, 2010.
- Everett, P. (2013). *No Soy Sidney Poitier*. Barcelona: Blackie Books.
- Fannon, F. (2009). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Madrid: Editorial Akal.
- Feldman, G. (1999). *Politics, Society, and the Klan in Alabama 1915–1949*. Alabama: University of Alabama Press.

- Ferrocarril Clandestino, Médicos del Mundo Madrid, SOS Racismo Madrid. (2009). *Voces desde y contra los Centros de Internamiento de Extranjeros*. Madrid: Creative Commons, 2009.
- Fintoff, J. P. (2012). *Cómo cambiar el mundo*. Barcelona: Colección The School of Life, Ediciones B, Grupo Z.
- Firmin, A. (2002) *The Equality of Human Races: Positivist Anthropology*. Illinois: University of Illinois Press.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Freeland, C. (2001). *Pero ¿esto es arte?*. Madrid. Cátedra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P.; Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Foerster Von, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Obras escogidas. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1984). *Espacios diferentes*. Architecture Mouvement. Continuïte 5 pp. 46-49.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuhem Educación, (2012). *Mbolo Moy Dole: La unión hace la fuerza*. Madrid: Colección Ayuda a la Comunidad Educativa, edita Fuhem Educación.
- Galeano, E. (2005). *Patatas Arriba: La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1982). *Las culturas populares en el Capitalismo*. La Habana: Casa de las Américas.
- García Ferrando, F.; San Martín, R. (1989). *La observación científica y la obtención de datos sociológicos*. en García Ferrando, F.; Ibañez, J. y Alvira, J. (comp) *El análisis de la realidad social*. Ed. Alianza Universidad Textos.
- García Cano, M. (2012). *La biblioteca como pulmón* en Acaso, M. *Pedagogías Invisibles*. Madrid. Catarata.
- García Cano, M. (2013). *Arte, contexto y participación: el hospital como espacio artístico*. Tesis Doctoral. Madrid: Bellas Artes, UCM.
- Garvey, A. J. (1968). *Garvey and Garveyism*, London: Collier-MacMillan.
- Gaulejac, V.; Bonetti, M.; Fraïse, J. (1989). *L'ingenierie sociale*. París: Syros-Alternatives.
- Gibbs, S. (2009). *NAACP: Celebrating a Century 100 years in Pictures*. N.Y: Inc Naacp and the Crisis Publishing Co.
- Gibrán, K. (1999). *El profeta*. Barcelona: Editorial ALBA.
- Giddens, A. (2004). *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid: Cátedra.
- Gilroy P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. London: Verso
- Glissant, E. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Del Bronce.
- Glissant, E. (2005). *El discurso antillano*. Caracas: Monte Ávila.
- Griffin, J. H. (1996). *Black Like Me*. New York: Signet.
- Groom, J. (2008). *Murder, Madness, Mayhem is so EDUPUNK*», Weblog bavatuesdays. (Recuperado el 06-06-2008).
- Gruzinski, S. (2007). *El pensamiento mestizo*. Madrid: Editorial Paidós.
- González, G. (2000). *Selección de lecturas sobre Trabajo Social Comunitario*. La Habana: Ed. Félix Varela.
- Guba, E. Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Compilación de Denman, C. y Haro, J.A., Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, p. 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.
- Habermas, J. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública*. México y Barcelona. Gustavo Gili.
- Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona, Paidós, D.L.
- Haley, A. (1987). *The Autobiography of Malcolm X*. N.Y.: Ballantine Books.
- Hampateba, A. (2010). *Cuentos de los sabios de África*. Madrid: Paidós.
- Harris, M. (1987). *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harris, M. (2004). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Madrid: Editorial Crítica.
- Harvey, F. (2004). *Separate and Unequal: Homer Plessy and the Supreme Court Decision That Legalized Racism*. N.Y.: Basic Books.
- Herrnstein, R. J.; Murray, C. (1996). *Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. N.Y.: A Free Press Paperbacks Book.
- Hooks, B. (1990). *Yearning: race, gender, and cultural politics*. Boston, MA: South End Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Ibañez, J. (1985a). *Análisis Sociológico de Textos y Discursos*. Madrid: Revista Internacional de Sociología.
- Ibañez, J. (1985b). *Las medidas de la sociedad*. Madrid: REIS nº 29. 85-127
- Ibañez, J. (1985c). *Del algoritmo al sujeto*. Madrid: S. XXI.
- Ibarra, E. (2003). *Los crímenes del Odio*. Madrid: Temas de Hoy.
- Ibarra, E. (2011). *La España Racista*, Madrid: Temas de Hoy.
- Ibarra, E.- Movimiento Contra la Intolerancia. (2003). *Guía para la prevención de la Violencia, el Racismo y el Odio. Hablemos de Convivencia y Tolerancia. Materiales Didácticos nº3*. Madrid: MCI.
- Ibarra, E.- Movimiento Contra la Intolerancia. (2003). *Materiales didácticos nº4: Contra la Discriminación y el Delito de Odio. Hablemos de Convivencia y Tolerancia. Solidaridad con la Víctima del Racismo, Xenofobia e Intolerancia. Materiales Didácticos nº4*. Madrid: MCI.

- Ibarra, E.-Movimiento Contrala Intolerancia. (2008). *Materiales didácticos nº40: Contrala Discriminación y el Delito de Odio. Hablemos de Convivencia y Tolerancia. Solidaridad con la Víctima del Racismo, Xenofobia e Intolerancia. Materiales Didácticos nº40*. Madrid: MCI
- Ibarra, E.-Movimiento Contrala Intolerancia. (2008). *Informe Raxen: Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo, Homofobia y otras manifestaciones de Intolerancia a través de los hechos*. Madrid: MCI.
- Ibarra, E.-Movimiento Contrala Intolerancia. (2010) *Informe Raxen: Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo, Homofobia y otras manifestaciones de Intolerancia a través de los hechos*. Madrid: MCI.
- Ibarra, E.-Movimiento Contrala Intolerancia. (2012). *Informe Raxen: Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo, Homofobia y otras manifestaciones de Intolerancia a través de los hechos*. Madrid: MCI.
- IE Med, (2008). *Quaderns de la Mediterranea-nº 10-El Diálogo Intercultural entre Europa y el Mediterráneo*. Barcelona: Iemed - Icaria.
- IOÉ Colectivo, (2003). *Investigación Acción Participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía*. en Córdoba: Conferencia. Encuentro de la Consejería de Juventud
- Jenkins, R. (1996). *Theorising social identity*. Londres, Routledge.
- Jordan, J. (2012). *Dificultades técnicas: ensayos políticos*. Madrid: La Oficina-BAAM.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid. Ardon.
- Karenga, M. (1982). *Introduction to Black studies*. London: PaperBack, 1982.
- Kasher, S. (2000). *The Civil Rights Movement: A Photographic History (1954–1968)*. N.Y.: Abbeville Publishing Group.
- Katzew, I. (2004). *La pintura de Castas: representaciones raciales en el México del siglo XVIII*. Madrid: Turner.
- Kincheloe, J. L.; Steimberg, S. R. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro
- Kincheloe, J. (2002). *Teachers as researchers: qualitative paths tempowerment*. London & NY: Falmer.
- Ki-Zerbo, J. (2011). *Historia del África Negra: de los orígenes a las independencias*. Barcelona: Bellaterra.
- Kosuth, J. (1991). *Art After Philosophy and After, Collected Writings, 1966-1990*. Cambridge: MIT Press.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lacan, J. (1977). *The Seminar, Book XI, The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. N. Y.: W.W. Norton & Co.
- Lapassade, G.; Lourau, R. (et al.), (1977). *El análisis institucional*. Madrid: Campo abierto.
- León, García. (1999). *Cuadros Africanos: La Guinea Española, 10 de Junio de 1911. Estampas y Cuentos de la Guinea Española*. Colección Ultramar. Madrid: Editorial Clan.
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Paidós: Barcelona.
- Library of Congress. (1991). *The Civil Rights Movement*. Whashington: Library of Congress.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Madrid: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2010). *La cultura Mundo: Respuesta a una Sociedad Desorientada*. Madrid: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2011). *El Occidente globalizado: Un debate sobre la cultura planetaria*. Madrid: Anagrama.
- Locke, J. (2013) *Obra Completa*. Madrid: Gredos.
- Lowery Stokes, S.; King-Hammons, L. (2010). *The Global África Project*. Londres: Prestel Edit.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maalouf, A. (2010 a). *León el Africano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maalouf, A. (2010 b). *El desajuste del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: method, ethics, and performance*. London: Sage Publications.
- Mandela, N. (1995). *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela*. N. Y.: Little Brown & Co.
- Mc Laren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. Madrid: Siglo XXI.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades pormodernas*. Madrid: Siglo XXI.
- Marcus, G.; Fischer, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marion Young I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Marion Young I. (1997). *Intersecting Voices: Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*. Princeton: Princeton University Press.
- Marion Young I. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Marion Young I. (2010). *Responsibility for Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Marshall, Richard, ed. (1992). *Jean-Michel Basquiat. Essays by Dick Hebdige, Klaus Kertess, Richard Marshall, Rene Ricard, Greg Tate, and Robert Farris Tompson. Biographical Chronology by Franklin Sirmans*. New York: Whitney Museum of American Art.
- Martínez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México, D. F.: Editorial Trillas.
- Marx, K. (2000). *El Capital*. Madrid: Siglo XXI.

- Megías, C. (2011). *Estrategias participativas en arte y educación: un estudio de caso con adolescentes hospitalizados*. Tesis Doctoral. Madrid: Bellas Artes. UCM.
- Melero Aguilar, N. (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales*. Secretariado de publicaciones universidad de sevilla. Cuestiones Pedagógicas, 21, 2011/2012, pp. 339-355.
- Mernissi, F. (1975). *Sexo, ideología e Islam*. Barcelona: Icaria.
- Mernissi, F. (1995). *El poder olvidado: las mujeres ante un Islam en cambio*. Barcelona: Icaria.
- Mernissi, F. (2007). *El miedo a la modernidad: islam y democracia*. Granada: Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Millán, V.; Cano, A. (2007). *Crónica del País de los Negros TARIJ AS- SUDÁN: la primera Historia de los Imperios Africanos escrita por El Andalusí Abd al Sadi*. Córdoba: Editorial Almuzara.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Naïr, S. (2006). *Diálogo de Culturas e Identidades*. Madrid: Publicaciones UCM.
- Nkrumah, K. (2010). *África Debe Unirse*. Barcelona: Bellaterra.
- Newton, H. (2002). *War Against the Panthers: A Study of Repression in America*. N.Y. : PaperBack.
- Newton, H; Morrison, T.; Brown, E. (2009). *To Die for the People*. N. Y.: PaperBack.
- Okeke Agulu, CH.; Enwezor O. (2009). *Contemporary African Art*. Bologna: Grafiche Damiani.
- Olivares, R. (2008). *REVISTA EXIT: Éxodo/Exodus, nº 32*. México: Ediciones Exit, Olivares y Asociados S.L.
- Ortiz, F. (2002). *Contrapunto cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: Cátedra.
- Padró, C.; Lorente, J. P.; Almazán, D. (2003). *La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones entre María Acaso y Elisabeth Ellsworth*. Madrid. Carata.
- Pérez Sánchez, A. E. (1992). *Pintura barroca en España 1600-1750*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Piscitelli, A. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad*. Madrid: Fundación telefónica-Ariel.
- Piqueras, J. A. (2011). *La esclavitud en Las Españas*. Madrid: Editorial Catarata.
- Popper, K. (1968). *Conjectures and Reputations*. Nueva York: Harper and Row.
- Popper, F. (1989). *Arte Acción y participación*. Madrid. Akal.
- Quejia, A.; Stella A.; coord. (2000). *Negros, Mulatos, Zambis: derroteros africanos en los mundos ibéricos*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos-CSIC.
- Rincón, D.; Arnal, J. (et al.) (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rivas Flores, J.I. (2005). El profesorado del siglo XXI. *En Enfoques de Educación*. Montevideo: ANEP/AECI.
- Rivas Flores, J.I. (2009). *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Robinson, K. (2012 a). *Busca Tu Elemento: Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa, 2012.
- Robinson, K. (2012 b). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Empresa Activa, 2012.
- Roca, J. M. (2009). *Nación negra. Poder negro*. Madrid: La Linterna Sorda.
- Rubin, W. (1984). *Primitivism in 20 th Century Art, 2.vols*. New York: Museum of Modern Art.
- Salort, Pons, S. (2002). *Velázquez en Italia*. Madrid : Fundación de Apoyo a la Historia del Arte Hispánico.
- Salvat Editores-El País. (2003). *Enciclopedia Salvat*. Madrid: Salvat- El País.
- Sánchez de Serdio, A. (2011). *Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización*. VVAA. Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales. Granada: Centro José Guerrero.
- Seguier, M. (1978). *Crítica Institucional y creatividad colectiva*. Madrid: Masariega.
- Senghor, S. L. (1995). *El diálogo de las culturas*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A
- Sentís, M. (1998). *En el pico del águila: una introducción a la cultura afroamericana*. Madrid: Árdora.
- Shonibare, Y. MBE. (2011). *Looking Up TM Yinka Shonibare*. London: Looking Up.
- Shakespeare, W. (1999). *Otelo*. Madrid: Espasa.
- Stella, A. (2000). *Mezclándose carnalmente: Relaciones sociales, relaciones sexuales y mestizaje en Andalucía Occidental*. Sevilla: CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Sos Racismo. (2013). *Informe SOS Racismo 2013*. Madrid: Sos Racismo.
- Sullivan, O. R. (2011). *Black Stars: africanamerican inventors*. N.Y: Black Stars.
- Tagore, R. (2003). *Obras selectas*. Barcelona: Edicomunicación.
- Toasijé, A. (2010). *La memoria y el reconocimiento de la comunidad africana y africanodescendiente negra en España: El papel de la vanguardia panafricanista*. Madrid: Historia Digital X, 17.
- Tutu, D. (2004). *A Biography*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group.
- Valadez, J. M. (2000). *Deliberative Democracy: Political Legitimacy and Self-Determination in Multicultural Societies*. N.Y.: Westview Press.
- Vi Makomé, I. (2006). *Población negra en Europa: Segunda generación, nacionales de ninguna nación*. Bilbao: Gakoa Liburuak.

West, C.; Hooks, B. (1991). *Breaking Bread: Insurgent Black Intellectual Life*. Cambridge: South End Press
West, C.; (1993). *Prophetic Thought in Postmodern Times (Beyond Eurocentrism and Multiculturalism)*. Monroe, ME: Common Courage Pr.
Whitman, W. (1984). *Canto a mí mismo*. Madrid: EDAF.
Wolf, N. (2002). *The Beauty Myth: How Images of Beauty Are Used Against Women*. N.Y.: HarperPerennial

REFERENCIAS A PRINCIPALES PÁGINAS WEB DE INTERÉS:

-TEORÍA FUNDAMENTADA:

http://www.academia.edu/1332754/Teoria_Fundamentada_o_Grounded_Theory
Javier Murillo/UAM

-SCHOOL OF THE ART INSTITUTE OF CHICAGO:

<http://www.saic.edu/index.html>

-ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/cimarron/cimarron0.htm>

-PEDAGOGÍAS INVISIBLES:

<http://pedagogiasinvisibles.blogspot.com.es/>

-EL MUNDO “DE AQUÍ Y DE SIEMPRE”:

<http://www.elmundo.es/larevista/num1.../esclavo1.html>

-MESTIZAJE Y PRESENCIA AFRICANA:

http://personal.us.es/alporu/histsevilla/esclavos_sevilla.htm

-ESTEBANICO: Álvarez Núñez Cabeza, “Naufragios” de Vaca, 1542.

<http://pueblosoriginarios.com/biografias/estebanico.html>

-CASTAS:

http://www.columbia.edu/cu/spanish/courses/spanish3350/01ilustracion/castas_lecturas.html

-LOS NEGROS EN EL ARTE OCCIDENTAL: BELKNAP-HARVARD, “The Image of the Black in Western Art”, Harvard University Press, 2010.

<http://www.imageoftheblack.com/>

-EMILIO CASTELAR “Discurso de Emilio Castelar en las Cortes”, 20 de Junio de 1870.

<http://constitucionweb.blogspot.com.es/2011/01/discurso-de-emilio-castelar-en-las.html>

-STOP RACISMO/ DERECHOS HUMANOS:

<http://www.stopdiscriminacion.org/xenofobia/>

<http://www.un.org/es/documents/udhr/>

http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/declaracion_Univ_Derechos_Humanos.pdf

-DATOS EXTRAÍDOS DEL DOSSIER PROMOCIONAL AFROMADRID 2014:

<http://afrohispanosorg.blogspot.com.es/>

-WILLIE LYNCH: William “Willie” Lynch “Haciendo a un Esclavo”:

http://www.africanholocaust.net/news_ah/willielynch.htm

-POEMA RÍTMICO DE VICTORIA SANTA CRUZ: <https://www.youtube.com/watch?v=F5vPoqDkMF0>

-CHIMAMANDA ADICHIE-CHARLA TED:

http://www.ted.com/talks/lang/es/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

-ENTREVISTA A EDMUNDO SEPA BONABA

<http://kopesese.blogspot.com.es/2009/02/edmund-sepa-negro-catalan.html>

-MÉDICOS SIN FRONTERAS:

<http://www.msf.es/>

<http://www.atrapadosenmarruecos.org/#/atrapados>

http://www.atrapadosenmarruecos.org/doc/informemarruecos2013_cast.pdf

-THE OFFICIAL JOSEPHINE BAKER WEBSITE:

<http://www.cmgww.com/stars/baker/about/biography.html>

-CONTRAPUBLICIDAD:

<https://www.adbusters.org/>

-EDUCACIÓN E IDENTIDAD:

<http://www.oei.es/valores2/molina.htm> (ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS OEI).

-MESTIZAJE Y PRESENCIA AFRICANA:

http://personal.us.es/alporu/histsevilla/esclavos_sevilla.htm

-RENÉ RICARD:

http://izharpatkin.com/radiant_child/radiant_child.html

<https://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/basquiat/street-to-studio/english/bibliography.php>

-IDENTIDAD/ INONGO VI MAKOMÉ:

<http://www.inongovimakome.com/>

-KOPESSE:

<http://kopesese.blogspot.com.es/2009/02/edmund-sepa-negro-catalan.html>

-COMUNIDAD NEGRA DE ESPAÑA

<http://www.africologia.org/> (CENTRO PANAFRICANO).

<http://panafricanosdecatalunya.blogspot.com.es/> (PANAFRICANOS CATALUÑA).

<http://www.fundacionvida-gve.org/quienes-somos> (FUNDACIÓN VIDA GEV).

<https://www.facebook.com/temploafro?fref=ts> (TEMPLO AFRO).

-PUEBLO DOGON Y EUSKERA:

<http://www.lavanguardia.com/local/pais-vasco/20130405/54370944010/linguista-euskera-dogon.html>

-NEDOBANDAM: HISTORIA Y CULTURA DE LOS PUEBLOS NEGROS:

<http://www.nedobandam.com/africa-imperial>

-KURUKAN FUGA: La primera Carta de Derechos Humanos: (BLOG ÁFRICA NO ES UN PAÍS-EL PAÍS DIGITAL).

<http://blogs.elpais.com/afrika-no-es-un-pais/2012/03/la-primera-carta-de-derechos-humanos-nacio-en-mali.html>

<http://blogs.elpais.com/afrika-no-es-un-pais/2013/09/el-kurukan-fuga-a-ritmo-de-reggae.html>

-HAKI MADHUBUTI:

<http://www.poetryfoundation.org/bio/haki-madhubuti>

-QUINCY TROUPE:

<http://www.poetryfoundation.org/bio/quincy-troupe>

-EACH ONE TEACH ONE-“GROUNDATION”:

<http://letras.com/groundation/804767/>

-EL CASO TRAYVON MARTIN:

http://internacional.elpais.com/internacional/2013/07/14/actualidad/1373769126_114679.html

-PÁGINAS SOBRE ARTIVISMO:

<http://www.wiriko.org/category/artivismo/>

<http://artivismo.es/>

<http://nomadant.wordpress.com/biblioteca/textos/artivismo-protesta-social/>

<http://blogs.elpais.com/3500-millones/2011/07/artivismo-para-cambiar-el-mundo.html>

<http://picaparaarriba.org/wordpress/artivismo-arte-para-el-cambio-social/>

-ANTECEDENTES EN TESIS DOCTORALES:

<http://alfama.sim.ucm.es/tesauro/>

<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do;jsessionid=1DBD791AB6E03DA5AB68A1F2280D3A8F>

-AFROEUROPEOS:

<http://afroeuropa.blogspot.com.es/>

-THE GLOBAL AFRICA PROJECT:

http://collections.madmuseum.org/code/emuseum.asp?emu_action=advsearch&rawsearch=exhibitionid/,/is/,/508/,/true/,/false&profile=exhibitions

Fig. 1 p. 444: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baldwin J., 1972.

No Name in the Street.

Recuperado:

<https://www.nytimes.com/books/98/03/29/specials/baldwin-street.html>



5.2 BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Abu Jamal M. (2007). *Una vida en los Panteras Negras*. Barcelona: Editorial Virus.
- Abu-Sada, c. (dir.) (2013). *La mirada de los otros: cómo las poblaciones en crisis perciben la ayuda humanitaria*. Barcelona: Icaria.
- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2007). *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a ver la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. en Calaf, R. y Fontal, O. y Valle, R. (2007): *¿Por qué a la educación artística no les gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales. Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M (coord.). (2011). *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Fundación Telefónica-Ariel.
- Acaso, M. y Pedagogías Invisibles. (2012). *Pedagogías Invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Editorial Catarata.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós.
- Aguirre Beltrán, G. (!970). *El proceso de aculturación en México*. México: Instituto de Ciencias Sociales. Editorial Cominidad
- Aja, E. (2012). *Inmigración y Democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Andrew, G. (2008). *La Epopeya de Gilgamesh*. Barcelona: Editorial Random House Mondadori.
- Anonimo. (2007). *El Lazarillo de Tormes*. Madrid: Punto de Lectura.
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arjona, A.; Checa, F.; Belmonte, T.; (eds.). (2011). *Biculturalismo y Segundas Generaciones: Integración social, escuela y bilingüismo*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Alexander, M. (2014). *El color de la justicia: La nueva segregación racial en Estados Unidos*. Madrid: Capitán Swing.
- Appadurai, A. (2008). *El rechazo de las minorías: ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets.
- Atienza Azcona, J.; Castellanos, N.; Cortés, A.; López Rodrigo, J. M.; Retis, J.; López, M. A.; López Rodrigo, M. (2010). *De Ida y Vuelta: Inmigración, el reto del paralelismo cultural*. Barcelona: Icaria.
- AA.VV; ed. (2010). *Arte Africano: Visual Encyclopedia of Art*. Firenze: Ediciones SCALA.
- Ayuste, A. et al. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Grao.
- Baldwin; J. (1972). *Un golpe al racismo*. México: Extemporáneos.
- Baldwin; J. (2004). *Vintage Baldwin*. London: Paperback.
- Baldwin; J. (2004). *Vintage Baldwin, ("Letter to my Nephew")*, London: Paperback.
- Baraka, A. (2003). *The Essence of Reparations*. Philipsburg, St. Martin • Caribbean: House of Nehesi Publishers.
- Bargna, I. (2009). *África: Dictionaries of Civilization*. California: University of California Press.
- Barlet, O. (2007). *Revista AfriSCOPE: Liberté, Égalité, Fraternité, Diversité*. París: Editions Galaade.
- Barnes, C. A. (1983). *Journey from Jim Crow: The Desegregation of Southern Transit*. New York: Columbia University Press.
- Barson, T. ; Gorschlüter P. ; ed. (2010). *AFROMODERN: viajes a través del Atlántico Negro*. Galicia: CGAC Centro Galego de Arte Contemporánea, Xunta de Galicia. 2010.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un Mundo Líquido*. Madrid: Paidós.
- Belknap-Harvard; (2010). *The Image of the Black in Western Art*. Cambridge: Harvard University Press, 2010.
- Beltrán, J.; Hernández Francés, J. (2011). *Sociología de la Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Benahib, S. (2005). *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, J. (1974). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gil.
- Berger, P. L.; Luckman, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1988.
- Bilé, S. (2013). *Noirs dans les Camps Nazis*. París: Edit. Le Serpent au Plumes.
- Bracey, M. J.; Burroughs, M. (2007). *Africans within the Americas: an enlightening Visual Voyage*. Washington D.C: African Cultural Studies, Sankofa, Diasporan Art 8.
- Bosco-Botsho, J.; Castel, A.; Catalá, J. M.; Iniesta, F.; Lopez, L.; Ndongo, D., Nerín, G., Sendín, J. C. (2009). *Imaginar África*. Madrid: Editorial Catarata.
- Bowlby, J. (1953). *Child Care and the Growth of Love*. Londres: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and Loss. Vol. I*. Londres: Hogarth.
- Bowlby, J. (1999). *Attachment. Attachment and Loss Vol. II*. Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. Londres: Tavistock Publications.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Brah, A. (2000). *Cartografías de la diáspora: Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa
- Brea, J. L. (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal
- Browne-Marshall, G. J. (2009). *The U.S Constitution: An African-American Context*. Milwaukee: Law and Policy Group Press.
- Burke, P. (2010). *Hibridismo Cultural*. Madrid: Akal.
- Burkett, R. K. (1978). *Garveyism as a Religious Movement: The Institutionalization of a Black Civil Religion*. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press and American Theological Library Association.
- Caac Art Books-Guggenheim. (2013). *100 % ÁFRICA*. Bilbao: CAACART BOOKS-Pigozzi Collection, 2013.
- Casa Árabe. (2009). *Nosotros: un álbum colectivo del Barrio de Lavapiés*. Madrid: Casa Árabe.
- Castells, M. (1998). *Paraísos comunales: identidad y sentido en la sociedad red/Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Catalá, J. M. (2005). *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Barcelona: Univ. Autónoma de Barcelona-Laie.
- Cea D'Ancona; Vallés S. (2008). *CIS-OBERAXE: Evolución del Racismo y la Xenofobia en España: Informe 2008*. Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración.
- Cea D'Ancona; Vallés S. (2009). *CIS-OBERAXE: Evolución del Racismo y la Xenofobia en España: Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración.
- Cea D'Ancona; Vallés S. (2010). *CIS-OBERAXE: Evolución del Racismo y la Xenofobia en España: Informe 2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo e inmigración.
- Cea D'Ancona; Vallés S. (2011). *Xenofobias y Xenofilias en clave autobiográfica*. Madrid: Editorial S.XXI, 2011.
- Cervejo, R. (2007). *Memoria Colonial e Inmigración: la Negritud en la España Postfranquista*. Barcelona: Ediciones Bellaterra
- Cesaire, A. (2010). *Discours sur le colonialisme*. París: Présence Africaine.
- Chalmers F. G. (2003). *Arte, Educación y Diversidad Cultural*. Madrid: Editorial Paidós, 2003.
- Combalá, V. (2003). *Comprender el arte moderno*. Barcelona: Debolsillo
- Cox, C.; Haskins, J. (2000). *Black Stars: african american teachers*. N.Y: Black Stars.
- Crece, F., Encarna, J. (1999). *Inmigrantes entre nosotros: Trabajo, Cultura y Educación Intercultural*. Barcelona: Editorial Icaria-Antrazyt.
- Daley, J., ed. (2006). *Great Speeches by African Americans*. Dover: Dover Publications.
- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza*. Barcelona: Paidós.
- Dawson, M. C. (2013). *Blacks In and Out of The Left*. Harvard: Harvard University Press.
- Del Olmo, J. M. (2009). *Historia del racismo en España: Un análisis profundo de los mitos raciales, que aborda sin tapujos los temas más polémicos*. Córdoba: Editorial Almuzara.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Rizoma*. Valencia: Pretextos.
- Denis, J. P.; Nouchi, F. (2011). *El Atlas de las Minorías*. Valencia: Colección Le Monde La Vie, Le Monde Diplomatique en Español-UNED edición, Fundación Mondiplo.
- Denis Santana, L. (1995). *Explorando valores en el aula. Búsqueda en época de transición e incertidumbre*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Denis Santana, L. (2002). *La entrevista como técnica cualitativa. Material de apoyo didáctico*. Maracay: UPEL.
- Denis Santana, L. (2010). *Investigación Cualitativa. La alternativa más expedita para interpretar y comprender el mundo circundante*. Maracay: UPEL.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós
- Diamond, J. (1998). *Armas, gérmenes y acero: breve historia de la humanidad en los últimos 13.000 años*. Barcelona: Ediciones De Bolsillo.
- Diantanteu, S. (2011). *Femme Noire 1: D' Afrique, D' Amerique et des Antilles*. París: Caraipe Editions.
- Diantanteu, S. (2011). *Femme Noire 2: D' Afrique, D' Amerique et des Antilles*. París: Caraipe Editions.

- Diantanteu, S. (2011). *Memorie de L'Esclavage: 1, 2, 3*. París: Caraibe Editions.
- Diop, C. A. (2012). *Naciones Negras y Cultura*. Barcelona: Biblioteca de Estudios Africanos, Edit. Bellaterra, 2012.
- Donnelly, J.; Rhoda E. H. (1987). *International Handbook of Human Rights*. Oxford: Greenwood Press.
- Dovidio, J. F.; Gaertner, S. L., eds. (1986). *The aversive form of racism. Prejudice, Discrimination and Racism*. N.Y: Academic Press.
- Du Bois, W.E.B. (1994). *The Souls of Black Folk*. Dover: Dover Thrift Editions.
- Du Bois, W.E.B (2001). *The Education of Black People: Ten Critiques, 1906 - 1960*. London: Monthly Review Press.
- Du Bois, W.E.B (1979). *The World and Africa*. N.Y: Intl Pub; Revised edition.
- Dyangani, E.; Iniesta, F. (2007). *Reflexiones en torno a los funambulistas: diáspora africana y arte contemporáneo*. Barcelona: Fundación CIDOB
- Educa, Tequio Jurídico, CESEM. (2000). *Representando un Proceso Educativo Político desde el Municipio Indígena*. México: CESEM.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós
- Efland, A.; Freedman; Sthur. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós
- Eisner, E.; (2003). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona: Paidós
- Ellis, C. ; Welles, B.; Feder, CH. (2005). *Black History Brain Quest*. N.Y: Workman Publishing Company.
- Ellison, R. (1995). *Invisible Man*. N.Y: Vintage.
- Ellsworth, E. (2004). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy by Elizabeth Ellsworth*. N.Y.: Paperback.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- Enck-Wanzer, D., ed. (2010). *The Young Lords: A Reader*. N.Y: NYU Press, 2010.
- Fannon, F. (2009). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Madrid: Editorial Akal.
- Feldman, G. (1999). *Politics, Society, and the Klan in Alabama 1915–1949*. Alabama: University of Alabama Press.
- Ferrocarril Clandestino, Médicos del Mundo Madrid, SOS Racismo Madrid. (2009). *Voces desde y contra los Centros de Internamiento de Extranjeros*. Madrid: Creative Commons, 2009.
- Fernández, O.; Río, V. (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Ediciones del Museo Patio Herreria-no.
- Fintoff, J. P. (2012). *Cómo cambiar el mundo*. Barcelona: Colección The School of Life, Ediciones B, Grupo Z.
- Freeland, C. (2003). *Pero ¿esto es arte?* Madrid: Cátedra.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuhem Educación, (2012). *Mbolo Moy Dole: La unión hace la fuerza*. Madrid: Colección Ayuda a la Comunidad Educativa, edita Fuhem Educación.
- Fundenburg, L.; Schoeller, M. (Noviembre-2013). *La faz cambiante de Estados Unidos*. Barcelona: RBA-NATIONAL GEOGRAPHIC.
- Fundenburg, L. (1995). *Black, White, Other: Biracial Americans Talk About Race and Identity*. N. Y.: Harper Perennial.
- Galeano, E. (2005). *Patas Arriba: La escuela el mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Garvey, A. J. (1968). *Garvey and Garveyism*, London: Collier-MacMillan.
- Gibbs, S. (2009). *NAACP: Celebrating a Century 100 years in Pictures*. N.Y: Inc Naacp and the Crisis Publishing Co.
- Gibrán, K. (2008). *El profeta: el arte de la paz*. Barcelona: taschen-edicomunicación.
- Giddens, A. (2004). *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid: Cátedra.
- Gilroy P. (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. London: Verso.
- Giroux, H. & Purppel, D. Coords. (1982). *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* Berkeley: McCutchan.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1994). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1994). *El ratoncito feroz: Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez
- Glissant, E. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Del Bronce.
- Glissant, E. (2005). *El discurso antillano*. Caracas: Monte Ávila.
- González Alcantud, J. A. (2011). *Racismo Elegante: de la teoría de las razas culturales a la invisibilidad del racismo cotidiano*. Barcelona: Bellaterra, 2011.
- Graeders Martínez, A. (ed.). (2013). *La representación de las migraciones en los medios de comunicación*. Madrid: Trotta, 2013.
- Griffin, J. H. (1996). *Black Like Me*. New York: Signet.
- Groom, J. (2008). *Murder, Madness, Mayhem is so EDUPUNK»*, Weblog bavatuesdays. (Recuperado el 06-06-2008).
- Gruzinski, S. (2007). *El pensamiento mestizo*. Madrid: Editorial Paidós.
- Haley, A. (1987). *The Autobiography of Malcolm X*. N.Y.: Ballantine Books.
- Hampateba, A. (2010). *Cuentos de los sabios de África*. Madrid: Paidós.

- Harris, M. (1987). *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harris, M. (2004). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Madrid: Editorial Critica.
- Harvey, F. (2004). *Separate and Unequal: Homer Plessy and the Supreme Court Decision That Legalized Racism*. N.Y.: Basic Books.
- Hooks, B. (1990). *Yearning: race, gender, and cultural politics*. Boston, MA: South End Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Huerta, R. y de la Calle, R. (2005). *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. Valencia: PUV.
- Ibarra, E. (2003). Los crímenes del Odio. Madrid: Temas de Hoy.
- Ibarra, E. (2011). La España Racista, Madrid: Temas de Hoy.
- Ibarra, E.- Movimiento Contra la Intolerancia. (2003). Guía para la prevención de la Violencia, el Racismo y el Odio. Hablemos de Convivencia y Tolerancia. Materiales Didácticos nº3. Madrid: MCI.
- Ibarra, E.- Movimiento Contra la Intolerancia. (2003). Materiales didácticos nº4: Contra la Discriminación y el Delito de Odio. Hablemos de Convivencia y Tolerancia. Solidaridad con la Víctima del Racismo, Xenofobia e Intolerancia. Materiales Didácticos nº4. Madrid: MCI.
- Ibarra, E.- Movimiento Contra la Intolerancia. (2008). *Materiales didácticos nº40: Contra la Discriminación y el Delito de Odio. Hablemos de Convivencia y Tolerancia. Solidaridad con la Víctima del Racismo, Xenofobia e Intolerancia*. Materiales Didácticos nº40. Madrid: MCI
- Ibarra, E.- Movimiento Contra la Intolerancia. (2008). *Informe Raxen: Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo, Homofobia y otras manifestaciones de Intolerancia a través de los hechos*. Madrid: MCI.
- Ibarra, E.- Movimiento Contra la Intolerancia. (2010). *Informe Raxen: Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo, Homofobia y otras manifestaciones de Intolerancia a través de los hechos*. Madrid: MCI.
- Ibarra, E.- Movimiento Contra la Intolerancia. (2012). *Informe Raxen: Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo, Homofobia y otras manifestaciones de Intolerancia a través de los hechos*. Madrid: MCI.
- IE Med, (2008). *Quaderns de la Mediterranea-nº 10-El Diálogo Intercultural entre Europa y el Mediterráneo*. Barcelona: Iemed - Icaria.
- Intermón Oxfam, Omeany García, M. (2003). *Yo no soy racista pero...El aprendizaje de la discriminación*. Madrid: Fundación Intermón Oxfam.
- Jahambegloo, R. (2007). *Elogio de la diversidad*. Barcelona: Arcadia.
- Jenkins, R. (1996). *Theorising social identity*. Londres, Routledge.
- Jones, L. (1970). *El conferenciante muerto*. Madrid: Ediciones De La Flor.
- Jordan, J. (2012). *Dificultades técnicas: ensayos políticos*. Madrid: La Oficina-BAAM.
- Kabunda Badi, M. ; Santamaría, A. (2009). *Mitos y realidades de África Subsahariana*. Madrid: Catarata.
- Kabunda Badi, M. (2012). *África en Movimiento: Migraciones internas y externas*. Madrid: Catarata.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora
- Karenga, M. (1982). *Introduction to Black studies*. London: PaperBack, 1982.
- Kasher, S. (2000). *The Civil Rights Movement: A Photographic History (1954–1968)*. N.Y.: Abbeville Publishing Group.
- Katzew, I. (2004). *La pintura de Castas: representaciones raciales en el México del siglo XVIII*. Madrid: Turner.
- Kincheloe, J. L.; Steimberg, S. R. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Ki-Zerbo, J. (2011). *Historia del África Negra: de los orígenes a las independencias*. Barcelona: Bellaterra.
- Kosuth, J. (1991). *Art After Philosophy and After, Collected Writings, 1966-1990*. Cambridge: MIT Press.
- Lacan, J. (1977). *The Seminar, Book XI, The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. N. Y.: W.W. Norton & Co.
- Laparra, M.; Cachón, L. (2009). *Inmigración y políticas sociales*. Barcelona: Bellaterra.
- León, García. (1999). *Cuadros Africanos: La Guinea Española, 10 de Junio de 1911. Estampas y Cuentos de la Guinea Española*. Colección Ultramar. Madrid: Editorial Clan.
- Library of Congress. (1991). *The Civil Rights Movement*. Whashington: Library of Congress.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Madrid: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2010). *La cultura Mundo: Respuesta a una Sociedad Desorientada*. Madrid: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2011). *El Occidente globalizado: Un debate sobre la cultura planetaria*. Madrid: Anagrama.
- Livi Bacci, M. (2012). *Breve Historia de las Migraciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lowery Stokes, S.; King-Hammons, L. (2010). *The Global África Project*. Londres: Prestel Edit.
- Lumumba N'Dri, T. A. (2010). *Mujeres en África: Educación y Poder, el acceso a los estudios superiores*. Madrid: Editorial IEPALA.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maalouf, A. (2006). *León el Africano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maalouf, A. (2010). *El desajuste del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mabanckou, A. (2011). *La France noire*. París: Decouvetré.

- Mandela, N. (1995). *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela*. N. Y.: Little Brown & Co.
- Margolis, E.; Soldatenko, M.; Acker, S. ; Gair, M. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Mc Laren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. Madrid: Siglo XXI.
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades pormodernas*. Madrid: Siglo XXI.
- Marion Young I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Marion Young I. (1997). *Intersecting Voices: Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*. Princeton: Princeton University Press.
- Marion Young I. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Marion Young I. (2010). *Responsibility for Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín Casares, A. (2000). *La esclavitud en la Granada del Siglo XVI: Género, raza, religión*. Granada: Universidad de Granada, Diputación de Granada.
- Martínez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México, D. F.: Editorial Trillas.
- Martínez Veiga, U. (2004). *Trabajadores Invisibles: precariedad, rotación y pobreza de la inmigración en España*. Madrid: Editorial Catarata.
- Martínez Veiga, U. (2011). *Inmigrantes africanos: racismo, desempleo y pobreza*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Marva, C. (1990). *Marva Collins' Way, by Marva Collins*. London: Tarcher.
- Marx, K. (2000). *El Capital*. Madrid: Siglo XXI.
- Mernissi, F. (1975). *Sexo, ideología e Islam*. Barcelona: Icaria.
- Mernissi, F. (1995). *El poder olvidado: las mujeres ante un Islam en cambio*. Barcelona: Icaria.
- Mernissi, F. (2007). *El miedo a la modernidad: islam y democracia*. Granada: Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Millán, V.; Cano, A. (2007). *Crónica del País de los Negros TARIJ AS- SUDÁN: la primera Historia de los Imperios Africanos escrita por El Andalusí Abd al Sadi*. Córdoba: Editorial Almuzara.
- Museo del Barrio de Nueva York. (2004). *El Museo del Barrio: Voces y Visiones, Highlights from el Museo del Barrio's Collection 1969-2004*. N. Y.: Museo del Barrio, ed.
- Naïr, S. (2006). *Diálogo de Culturas e Identidades*. Madrid: Publicaciones UCM.
- Nkrumah, K. (2010). *África Debe Unirse*. Barcelona: Bellaterra.
- Newton, H. (2002). *War Against the Panthers: A Study of Repression in America*. N.Y. : PaperBack.
- Newton, H; Morrison, T.; Brown, E. (2009). *To Die for the People*. N. Y.: PaperBack
- Okeke Agulu, CH.; Enwezor O. (2009). *Contemporary African Art*. Bologna: Grafiche Damiani.
- Olivares, R. (2008). *REVISTA EXIT: Éxodo/Exodus, nº 32*. México: Ediciones Exit, Olivares y Asociados S.L.
- Ortiz, F. (2002). *Contrapunto cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: Cátedra.
- Padro, C.; Lorente, J. P.; Almazán, D. (2003). *La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Pérez Sánchez, A. E. (1992). *Pintura barroca en España 1600-1750*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Piscitelli, A. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad*. Madrid: Fundación telefónica-Ariel.
- Piqueras, J. A. (2012). *La esclavitud en Las Españas*. Madrid: Editorial Catarata.
- Piink, S.; Kurti, L. y Alfonso, M.I. (2004). *Working images: Visual research and representation in ethnography*. NY: Routledge
- Powell R. J., (1998). *Arte y Cultura Negros en el Siglo XX*. Madrid: Destino.
- Quejia, A.; Stella A.; coord. (2000). *Negros, Mulatos, Zambianos: derroteros africanos en los mundos ibéricos*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos-CSIC.
- Ramo Cervera, C.; Meléndez Ortega, I. (2012). *Adolescentes inmigrantes: del relato a la singularidad*. Zaragoza: Mira Editores.
- Reed, I. (1996). *Mumbo Jumbo*. N.Y.: Fiction Ed edition.
- Reed, I. (2002). *Another Day at the Front: Dispatches from the Race War*. N.Y.: Basic Book.
- Reed, I. (2012). *Trapos Sucios*. BAAM, Biblioteca Afroamericana. Madrid, La Oficina Editorial.
- Reinhardz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
- Reiss, T. (2014). *El conde negro*. Barcelona: Anagrama.
- Riff Anahualt, P. (2008). *Historia del Vestido*. Barcelona: BLUME.
- Ristock, J.; Pennel, J. (1996). *Community research as empowerment: feminist links, postmodern interruptions*. New York: Oxford University Press
- Rivas Flores, J.I. (2003). *Investigación educativa y formación de equipos docentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rivas Flores, J.I. (2005). *El profesorado del siglo XXI. En Enfoques de Educación*. Montevideo: ANEP/AECI.
- Rivas Flores, J.I. (2009). *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Robinson, K. (2012). *Busca Tu Elemento: Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa.
- Robinson, K. (2012). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Empresa Activa.
- Roca, J. M. (2009). *Nación negra. Poder negro*. Madrid: La Linterna Sorda.

Rockemore, K. A. (2007). *Beyond Black: Biracial Identity in America*. Toronto: Rowman & Littlefield Publishers.

Rubin, W. (1984). *Primitivism in 20 th Century Art*, 2.vols. New York: Museum of Modern Art.

Salort, Pons, S. (2002). *Velázquez en Italia*. Madrid: Fundación de Apoyo a la Historia del Arte Hispánico.

Salvat Editores-El País. (2003). *Enciclopedia Salvat*. Madrid: Salvat- El País.

Sanchez Sainz, M.; García Medina, R. (2013). *Diversidad e Inclusión Educativa: aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

Senghor, S. L. (1995). *El diálogo de las culturas*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A

Sennet, R. (1998). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Sentís, M. (1998). *En el pico del águila: una introducción a la cultura afroamericana*. Madrid: Árdora.

Shakespeare, W. (1999). *Otelo*. Madrid: Espasa.

Sharffstein, D. J. (2011). *The Invisible Line: a Secret History of violence in America*. London: Penguin Books.

Shayegan, D. (2012). *La conscience métisse*. París: Albin Michel- Bibliothèque de Idéss.

Shonibare, Y. MBE. (2011). *Looking Up TM Yinka Shonibare*. London: Looking Up.

Stella, A. (2000). *Mezclándose carnalmente: Relaciones sociales, relaciones sexuales y mestizaje en Andalucía Occidental*. Sevilla: CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Soronellas Masdeu, M. (2010). *Familias en la Migración: emociones, solidaridades y obligaciones en el espacio transnacional*. Barcelona: Icaria.

Sos Racismo. (2013). *Informe SOS Racismo 2013*. Madrid: Sos Racismo.

Spring CH. (2008). *ANGAZA AFRICA: African Art Now*. N.Y: Editorial Laurence King.

Studio Museum in Harlem. (2010). *RE-COLLECTION: Studio Museum in Harlem*. N.Y.: Studio Museum.

Sullivan, O. R. (2011). *Black Stars: africanamerican inventors*. N.Y: Black Stars.

Tansir Niame, Dj. (2011). *Sunyata o la Epopeya Mandinga*. Barcelona: Bellaterra.

Tagore, R. (2003). *Obras selectas*. Barcelona: Edicomunicación.

Tayac, G. (2009) *IndiVisible: African-Native American Lives in the Americas*. Washington: Smithsonian Books.

Torres, J. (1995). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Valadez, J. M. (2000). *Deliberative Democracy: Political Legitimacy and Self-Determination in Multicultural Societies*. N.Y.: Westview Press.

Valencia, L. V. (2007). *Poemas de Estirpe*. Madrid: Diez veces diez, S.L.

Vázquez García, F. (2009). *La Invención del Racismo: nacimiento de la Biopolítica en España 1600-1940*. Madrid: Akal.

Vi Makomé, I. (2006). *Población negra en Europa: Segunda generación, nacionales de ninguna nación*. Bilbao: Gakoa Liburuak.

Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Walker, K. (2008). *Bureau of Refugees*. N.Y.: Charta Edit.

West, C.; Hooks, B. (1991). *Breaking Bread: Insurgent Black Intellectual Life*. Cambridge: South End Press

West, C.; (1993). *Prophetic Thought in Postmodern Times. Beyond Eurocentrism and Multiculturalism*. Monroe, ME: Common Courage Pr.

Whitman, W. (2003). *Canto a mi mismo*. Madrid: Edimat.

Willey, K. (2006). *The World Stage Africa: Columnbus*. N.Y.: Editorial Roberts and Tilton.

Willey, K. (2007). *The World Stage Africa: China*. N.Y.: Editorial Roberts and Tilton.

Willey, K. (2008). *The World Stage Africa: Lagos-Dakar*. N.Y.: Editorial Roberts and Tilton.

Willey, K. (2010). *The World Stage Brazil*. N.Y.: Editorial Roberts and Tilton.

Willey, K. (2012). *The World Stage Israel*. N.Y.: Editorial Roberts and Tilton.

Willey, K. (2012). *The World Stage India*. N.Y.: Editorial Roberts and Tilton.

Wolf, N. (2002). *The Beauty Myth: How Images of Beauty Are Used Against Women*. N.Y: HarperPerennial

Yates, J. (2011). *De Misissipi a Madrid: memorias de un afroamericano en la Brigada Lincoln*. Biblioteca Afroamericana. Madrid, La Oficina Editorial.

Young, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós

Zapata- Barrero, R.; Van Dijk, T.A. (2007). *Discurso sobre la inmigración en España: Los Medios de Comunicación, Los Parlamentos y las Administraciones*. Barcelona: Fundación CIDOB.

FICCIÓN

Achebe, Ch. (2010). *Todo se desmorona*. Barcelona: Ediciones DEBOLSILLO.

Ali, T. (2006). *A la Sombra del Granado*. Madrid: Alianza Editorial.

Allende, I. (2010) *La Isla Bajo el Mar*. Barcelona: Plaza y Jamés.

Coelho, P. (1988). *El Alquimista*. Madrid. Planeta.

Coelho, P. (2002). *Maktub*. Madrid: Planeta.

Coelho, P. (2002). *El peregrino de Compostela*. Madrid: Planeta.

El Hachmi, N. (2008). *El último patriarca*. Madrid: Planeta.

Everett, P. (2011).X. Barcelona: Blackie Books.

Everett, P. (2013). *No Soy Sidney Poitier*. Barcelona: Blackie Books.

Gabás, L., (2012). *Palmeras en la Nieve*. Madrid: Temas de Hoy.

Gibrán, K. (1999). *El profeta*. Barcelona: Editorial ALBA.

Hampateba, A. (2010). *Cuentos de los sabios de África*. Madrid: Paidós.

Haefs, G. (2006). *Aníbal*. Argentina: EDHASA.

Maalouf, A. (2006). *León el Africano*. Madrid: Alianza editorial.

Morrison, T. (2004). *Beloved*. N.Y.: Vintage.

Ndiaye, M. (2010). *Tres mujeres fuertes*. Argentina: El Acantilado.

Ngozi Adichie, Ch. (2014). *Americanah*. Barcelona: Randon House Mondadori.

CUENTOS INFANTILES

Alamán, O., Roca, C. (2004). *¿Cómo es el color carne?* Colección ¿Por qué?. Barcelona: Destino.

Alabaut, C. (2005). *Las noches del Mundo*. Barcelona: LA GALERA, S.A. EDITORIAL.

Álvarez, B., García Iglesias, C. (2005). *Witika hija de los leones*. Barcelona: Destino.

Baschet, J. (2010). *ENFANTS de tous les TEMPS de tous les MONDES*. París: Ediciones GALLIMARD JEUNESSE GIBOULÉES.

Bernos C, Novi, N. (2006). *Yo Ming* . Barcelona: Kókinos.

Canals, A. (2005). *Llegué de...Etiopía*. Barcelona: La Galera.

Carballeira, P.; Henaff, C. (2006). *Smara*. Pontevedra: Kalandraka.

Cole H., Vogl, N. Purnnell G., (2005). *Am I a Color Too?*, N. Y.: Illumination Arts Publishing Company.

Cunnane, K., Juan, A., (2006). *For you are a Kenyan CHILD*. N. Y.: Atheneum/Anne Schwartz Books.

Damon, E., (1995). *Cada uno es especial: un libro para levantar y mirar*. Barcelona: EDICIONES BEASCOA, S.A.

Damon, E., (2003). *Un mundo de creencias: un libro para levantar y mirar*. Barcelona: EDICIONES BEASCOA, S.A.

Damon, E., (2005). *Cada casa es diferente: un libro para levantar y mirar*. . Barcelona: EDICIONES BEASCOA, S.A.

Damon, E., (2008). *Cada bebé es diferente: un libro para levantar y mirar*. . Barcelona: EDICIONES BEASCOA, S.A.

Dautremer, R. (2007). *La tortuga gigante de Galápagos*. Madrid: Ediciones Edelvives.

Diallo, B., Vernet, V. (2006). *Le buveur de pluie*. París: La Compagnie Creative.

Dieterle, N. (2010). *IYOKE es muy pequeño*. Madrid: Ediciones Edelvives.

Dieterle, N. (2010). *Dónde está el trapito de IYOKÉ?* Madrid. Ediciones Edelvives.

Donnio, S.; De Monfried, D. (2005). *¡Me comería un niño!* Madrid: Alfaguara Infantil.

D. San S., Pinkney, B. (2002). *Cendrillon: A Caribbean Cinderella*. N. Y.: Aladdin; Reprint edition, 2002.

Elfa, A. (2008). *Llegué de...Rusia*. Barcelona: La Galera.

Ellabadd, M. (2008). *La libreta del dibujante*. Barcelona: LÓGUEZ.

Erllich, B. (2005). *El color de mi familia*. Bilbao: Fortiori, 2005.

Estrill, Dr. E.; Domenech, M. (2006). *Lila tiene un hermanito*. Barcelona: Beascoa.

Falip, E., Molet, J. (2005). *Llegué de...Ucrania*. Barcelona: La Galera.

Faraggi, A. W.; Boutin, A. L. (2009). *Cuentos y leyendas de los Masai: un pueblo de África Oriental*. Barcelona: Kókinos, 2009.

Ferrara, A. (2006). *Comme les pins de Ramallah*. París: La compagnie Créative.

Geis, P. (1999). *Pequeña Quiché*. Barcelona: COMBEL.

Geis, P. (1999). *Pequeño Inuit*. Barcelona: COMBEL.

Geis, P. (1999). *Pequeño Maorí*. Barcelona: COMBEL.

Geis, P. (1999). *Pequeña Masai*. Barcelona: COMBEL.

Geis, P. (1999). *Pequeño Sioux*. Barcelona: COMBEL.

Geis, P. (1999). *Pequeña Nenet*. Barcelona: COMBEL.

Geis, P. (2005). *Pequeño Bouyei*. Barcelona: COMBEL.

Geis, P. (2005). *Pequeña Tamazigh*. Barcelona: COMBEL.

Geis, P. (2006). *Pequeño Malayali*. Barcelona: COMBEL.

Geis, P. (2006). *Pequeña Romaní*. Barcelona: COMBEL.

Gibert, M. M. , Gutierrez, L. (2005). *Llegué de...China*. Barcelona: La Galera.

Giménez, T. , Brocal, P. (2005). *La vuelta al mundo en 25 canciones*. Barcelona: La Galera.

Girona, R. ; Linhart. (2010). *Nada es lo que parece: cuento del Norte de África*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Goyer Mistigri, K. (2009). *Princesas del mundo*. Barcelona: EDICIONES B, S.A., 2009.

Guillope, A. (2006). *¿Cuál es mi color?* Colección Sopa de libros. Madrid: Anaya.

Machado, A. M.; Faria, R. (1994). *Niña bonita*. Barcelona: Ediciones Ekaré.

Hartfield, C.; Lagarrigue, J. (2002). *Me and Uncle Romie*. N.Y.: Editorial Dial.

Hollyer, B. (2007). *¡Buenos días, mundo!* Madrid: FUND. INTERMON OXFAM.

Isadora, R. (2008). *Rapunzel*, Putnam Juvenile. N. Y.:Reprint edition, 2008.

Kaatz, K. (2008). *Los colores de nuestra piel*. Madrid: Intermón Oxfam, 2008.

Keats Ezra, J. (2013). *Un día de Nieve*. Madrid. La Lata Vintage.

Lalinon, G. B.; Yemandje, F. (2007). *Le Rat et Le Serpent*. París: Collection Lunes enchanteresses, Editions Ruisseaux d'Afrique, 2007.

Lasky, K., Bennet, N. (2000). *Vision of Beauty: the Story of Sarah Breedlove Walker*. London: Candlewick editions.

Lienas, G. (2005). *¡Busco una mamá!* Barcelona: La Galera, S.A. EDITORIAL.

Loew, F., Choux, N. (2007). *Todos hacemos PIPÍ*. Madrid: MACMILLAN HEINEMANN.

Malaguzzi, L. (2005). *De viaje con los derechos de las niñas y los niños*. AUTORES: LOS PROPIOS NIÑOS Y NIÑAS. Barcelona: Editorial Octaedro.

Mandela, N. (2013). *Mis cuentos africanos*. Madrid: Editorial Siruela.

Marshall, J. V. (2009). *Relatos del Billabong*. Madrid: THULE EDICIONES.

McKee; D. (2005). *Tres Monstruos*. Barcelona: Ediciones Ekaré.

McKee; D. (2006). *Elmer*. Barcelona: BEASCOA.

McKee; D. (2006). *Elmer y Wilbur*. BEASCOA.

McKee; D. (2008). *Negros y Blancos*. Madrid: Colección Sopa de Cuentos. Madrid: Anaya.

McKee; D. (2008). *Dos Monstruos*. Madrid: Anaya.

McKee; D. (2012). *Elmer y el abuelo Eldo*. Barcelona: BEASCOA.

McKee; D. (2013). *Elmer y Rosa*. Barcelona: BEASCOA.

McKee; D. (2013). *Elmer y los hipopótamos*. Barcelona: BEASCOA.

Meunier, H. Choux, N. (2011). *¡Al Furgón!* Barcelona: Takatuka.

Mhlophe, G. (2007). *NOZI, madrina de libros*. Barcelona: EKARE EUROPA, S.L.

Miró, A. (2004). *Los cuatro viajeros en el Aquarium*. Barcelona: BEASCOA.

Molins, A.; Jover LL. (2005). *Yoha y el Hombre de la Ciudad*. (ARABE-ESPAÑOL), Colección Minarete Barcelona: Edit. La Galera.

Molins, A.; Jover LL. (2005). *El Chico y los animales*. (ARABE-ESPAÑOL), Colección Minarete. Barcelona: Edit. La Galera.

Molins, A.; Jover LL. (2005). *El Maestro*. (ARABE-ESPAÑOL), Colección Minarete. Barcelona: Edit. La Galera.

Molins, A.; Jover LL. (2005). *El filósofo y el pescador*. (ARABE-ESPAÑOL), Colección Minarete. Barcelona: Edit. La Galera.

Molins, A.; Jover LL. (2005). *El pájaro y el mar*. (CHINO-ESPAÑOL) Barcelona: Edit. La Galera.

Molins, A.; Jover LL. (2005). *Cuanto más lo quería esconder más a la vista estaba*. (CHINO-ESPAÑOL). Barcelona: Edit. La Galera.

Mollet, T. M.; Lewis E.. B. (1999). *My Rows and Piles of Coins*. N. Y.: Clarion Books.

Montoriol, M. (2005). *Llegué de...Colombia*. Barcelona: Edit. La Galera.

Mora, P.; Lang, C.(1997). *A Birthay Basket for Tia*. N.Y.: Aladdin.

Morandeira, L.; Carvalho, B. (2007). *Zalgum*. Santiago de Compostela: OQO editora.

Myers, D.; Myers, C. (2007). *Blues Journey*. N.Y.: Holiday House.

Norac, C. (2010). *Swing Café*. Barcelona: Editorial Kókinos.

Obama, B.; Long, L. (2010). *Of Thee I Sing: A letter to my Daughters*. Barcelona: Random House Inc.

Omailly, R. G. (2008). *ROMARE BEARDEN: A Black Oddysey*. N. Y.: Distributed Art Pub.

Parr, T. (2005). *Está bien ser diferente*. Barcelona: SERRES.

Pittar, G. (2012). *Milly y Molly*. Madrid: Everest.

Rao, S.; Shyam, B. (2007). *Así veo yo las cosas*. Madrid: Editorial Juventud.

Raventos, J.; Vinyals, Q. (2005). *Llegué de...Nepal*. Barcelona: Edit. La Galera.

Recorvits, H.; Swiatowska, G. (2003). *Me llamo Yoon*. Madrid: Editorial Juventud.

Rinngold, F. (2003). *If a Bus could talk: the Story of Rosa Parks*. N.Y.: Aladdin.

Ruano, S. (2009). *Las niñas del mundo*. Colección Montaña encantada. Madrid: Editorial Everest.

Ruillier, J. (2011). *¡Hombre de Color!* (basado en un poema de LEOPOLD SHEDAR SHENGOR). Madrid: Editorial Juventud.

Sal-Lari, C.; García, A. (2010). *Said*. Colección El Dodo Bobo. Barcelona: Sdedicions.

Satrapi, M. (2002). *Ajdar*. Barcelona: Norma Editorial.

Scotto, T.; Nouhen, E. (2006) *Mon Papá Migrateur*. Colección Girafon Poche. París: Ediciones Sarbacane.

Sellier, M.; Lesage, M. (2003). *¡África, pequeño, Chaka!* Madrid: Edelvives.

SILEI, F., QUARELLO, M. A.C. (2011). *El autobus de Rosa*. B.A: Barbara Fiore Editora.

Van Dort, E.; Westernik, G. (2006). *¿Soy realmente diferente?*. Barcelona: ING Edicions.

Urberuaga, E.; (2013), *Nanuk, Bobuk, Tontuk y una foca blanca*, Barcelona: Bruño.

VV.AA (2006). *Niños del mundo*. Barcelona: Editorial La Galera.

VV.AAM (2007). *Mamás del mundo*. Barcelona: Editorial La Galera.

VV.AA (2008) *Papás del mundo*. Barcelona: Editorial La Galera.

VV.AA (2008) *Todo el mundo cuenta*. Barcelona. RBA LIBROS.

VV.AA (2008). *Diversidad: somos diferentes, únicos y especiales*. Barcelona: Editorial Parramón.

Walker, H. J.; Zunon, E. (2011). *My hands sing the blues: Romare Bearden´s Childhood Journey*. N.Y.: Two Lions.

Winter, J. (2009). *WANGARI y los árboles de la paz: una historia verdadera*. Barcelona: Ediciones Ekaré.

Winter, J. (2009). *La biblioteca de Basora*. Barcelona: Ediciones Ekaré.

Zarco Cámara, A.; Schubach, T. (2013). *O Cabelho de Cora*. Brasilia: Pallas.

Zobel, A. (2006). *¡Me gusta como soy!* Barcelona: BEASCOA.

LITERATURA JUVENIL Y CÓMIC ADULTO

Abdel- Fattah, R. (2008). *¿Porqué todos me miran la cabeza?*. Barcelona: La Galera.

Djehuty, B. (2013). *Isis y Osiris*. Collection Khepera: Antiquité, París: Djehuty Graphics Editions.

Guedé, A.; Hochain, S. (2008). *Le Chavalier de Saint George*. París: Dagan Jeunesse-Mat Editions.

Gómez, R.; Alonso, J. R. (2007). *7 cuentos crudos: aunque este no sea un buen sitio para nacer*. Madrid: Ediciones SM.

Hammú, M. M. (2011). *Sherezades: cuentos de mujeres bereberes*. Guadalajara: PALABRAS DEL CANDIL S.L,

Miller, F., Gibbons, D. (2008). *Give me Liberty*. Barcelona: Norma Editorial.

Nury, F.; Brüno. (2011). *Atar Gull*. Madrid: Editorial Dibucks.

Satrapi, M. (2004). *Pollo con ciruelas*. Barcelona: Norma Editorial.

Satrapi, M. (2007). *Persépolis*”, Norma Editorial.

Tan, S. (2007) *Emigrantes*. Buenos Aires: Barbara Fiore Editora.

Thompson C. (2011). *Habibi*. Barcelona: Astiberri.

Vegas Serrano, B.; Marín, Q. (2009). *¿De dónde vienen mis amigos?*. Madrid: ESPASA LIBROS, S.L.U.

VV.AA. (2005). *Nuestras religiones*. Madrid: ELFOS.

SELECCIÓN de la BIOGRAFÍA RECOMENDADA

por ADAMS y WELSCH en “MULTICULTURAL FILMS”, GREENWOOD PRESS, (2005).

GENERAL

Allport, G. W. (1954). *The Native of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bnks, J. A. (2002). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Allyn and Bacon.

Cavalli-Sforza, L.; Paolo, M.; Piazza, A., (1996). *The History and Geography of Human Genes*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Levy, E., (1999). *Cinema of Outsiders: The Rise of American Independent Film*. New York: New York University Press.

Omi, M., and Howard, W. (1994). *Racial Formation in the United States*. 2nd ed. New York: Routledge.

Rollins, P. C., ed, (2003). *The Columbia Companion to American History on Film: How the Movies Have Portrayed the American Past*. New York: Columbia University Press.

Rothemberg, P. S., ed. (2002). *White Privilege: Essential Readings on the Other Side of Racism*. New York: Worth.

Weber, L. (2001). *Understanding Race, Class, Gender, and Sexuality: A conceptual Framework*. New York: Mc Graw Hill.

AFRICAN AMERICAN

- Bogle, D. (1973). *Toms, Coons, Mulattoes, Mammies, and Bucks: An Interpretive History of Blacks in American Films*. New York: Viking.
- Boyd, T. (1997). *Am I Black Enough for you? Popular Culture from the Hood and Beyond*. Bloomington: Indiana University Press.
- Cripps, T. (1977). *Slow Fade to Black: The Negro in American Films, 1900-1942*. New York: Oxford University Press.
- Cripps, T. (1978). *Black Film as Genre*. Bloomington: Indiana University Press.
- Diawara, M., ed. (1993). *Black American Cinema*. New York: Routledge.
- Donalson, M. (2003) *Black Directors in Hollywood*. Austin: University of Texas Press.
- Dyson, M. E. (1995). *Reflecting Black: African-American Cultural Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Guerrero, Ed. (1993). *Framming Blackness: The African American Image in Film*. Philadelphia: Temple University Press.
- Harris, E. L. (1996). *African-American Screenwriters Now: Conversations with Hollywood's Black Pack*. Los Angeles: Silman-James Press.
- Hooks, B., (1996). *Reel to Real: Race, Sex, and Class at the Movies*. New York: Routledge.
- Klotman, P. R.; Cutler, J.K, eds. (1999). *Struggles for Representation: African American Documentary Film and Video*. Bloomington: Indiana University Press.
- Leab, D. (1976). *From Sambo to Superspade: The Black Experience in Motion Picture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Martin, M., ed. (1995). *Cinemas of the Black Diaspora: Diversity, Dependence, and Oppositionality*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Massodd, P. (2003). *Black City Cinema: African American Urban Experiences in Film*. Philadelphia: Temple University Press.
- Nja Kwa, S.(2011). *Minorité Visible Cinéma Invisible: portraits du cinéma afro-français*. Dagan Editions.
- Reid, M. A., (1993). *Redefining Black Film*. Berkeley: University of California Press.
- Rhines, J. A. (1996). *Black Film/White Money*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Rocchio, V. Q. (2000). *Reel Racism: Confronting Hollywood's Construction of Afro-America Culture*. Boulder, CO: Westview.
- Ross, K. (1996). *Black and White Media: Black Images in Popular Film and Video*. New Brunswick, NJ. Rutgers University Press.
- Smith, V., (1997). *Representing Blackness: Issues in Film and Video*". New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Snead, J. (1994). *White Screens Black Images: Hollywood from the Dark Side*. New York: Routledge.
- Wilson, J. (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wilson, J. (1996). *When Work Disappears: The World of the New Urban Poor*. New York: Vintage Books.
- Yearwood, G. L. (2000). *Black Film as a Signifying Practice: Cinema Narration and the African-American aesthetic Tradition*. Trenton, NJ: African World Press.

INTERCULTURAL

- Carstone, D.; Lester D. F, (1995). *Shared Differences: Multicultural Media and Practical Pedagogy*. Urbana: University of Illinois Press.
- Daniels, R. (2004). *Guarding the Golden Door: American Immigrants and Immigration Policy Since 1882*. New York: Hill and Wang.
- Denzin, N. K. (2002). *Reading Race: Hollywood and the Cinema of Racial Violence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Friedman, L. D., ed. (1991). *Unspeakable Images: Ethnicity and the American Cinema*. Chicago: University of Illinois Press.
- Gabbard, K. (2004). *Black Magic: White Hollywood and African American Culture*. Piscataway, NJ: Rutgers. University Press.
- Girgus, S. B. (2002). *America on Film: Modernism, Documentary, and a Changing America*. New York: Cambridge University Press.
- Ungar, S. J. (1998). *Fresh Blood: The New American Immigrants*. Urbana: University of Illinois Press.
- Willis, S. (1997). *High Contrast: Race and Gender in contemporary Hollywood Film*. Durham, NC: Duke University Press.

Fig. 2 p. 450: BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

Spring Ch., 2008.

Angaza África.

Recuperado:

<http://www.laurenceking.com/us/angaza-afrika-african-art-now/>



5.3 VIDEOGRAFÍA

ADAMS Y WELSCH, “MULTICULTURAL FILMS”, GREENWOOD PRESS, (2005).

ALEXIE SHERMAN, “The Business of Fancy Dancing”, (2002).
ANDERS ALLISON, “Mi Vida Loca/My Crazy Life”, (1994).
APTED MICHAEL, “Incident at Oglala”, (1992).
ARMSTRONG GILLIAN, “Fires Within”, (1991).
BAGWELL ORLANDO, BELLOWS SUSAN, “Africans in América: America’s Journey Through Slavery”, (1998,1999).
BARRON STEVE, “Dreamkeeper”, (2003).
BARTKOWIAK ANDRZEJ, “Romeo Must Die”, (2000).
BEAN HENRY, “The Believer”, (2001).
BENTON ROBERT, “The Human Stain”, (2003).
BIBERMAN HERBERT, “Salt of the Earth”, (1953).
BING-CANAR JENNIFER, “Collecting Stories from Exile: Chicago Palestinians Remember 1948”, (1999).
BRATT PETER, “Follow Me Home”, (1996).
BOUCHAREB RACHID, “London River”, (2009).
BURNETT CHARLES, “To Sleep with Anger”, (1990).
BURNS KEN, “Ken Burn’s Documentaries: “The Civil War” (1990), “Baseball” (1994), “Jazz” (2001).
BUTLER SHAKTI, “The Way Home”, (1998).
CAMPBELL MARTIN, “The Mask of Zorro”, (1998).
CARDOSO PATRICIA, “Real Women Have Curves”, (2002).
CASSAVETES NICK, “John Q”, (2001).
CHAN TONY, “Combination Platter”, (1993).
CROWE CAMEROM, “Almost Famous”, (2000).
COEN JOEL, “O Brother, Where Art Thou?”, (2000).
DASH JULIE, “Daughters of the Dust”, (1991).
DAVIS ANDREW, “Holes”, (2003).
DAVIS TAMRA, “Basquiat: The Radiant Child” (1986).
DEMME JONATHAN, “Philadelphia”, (1993).
DE NIRO, ROBERT, “A Bronx Tale”, (1993).
DERBY RICK, “Rocks with Wings”, (2001).
DOUGLAS SIRK, “Imitation of Life”, (1959).
EASTWOOD CLINT, “Bird”, (1988).
EASTWOOD CLINT, “Midnight in the Garden of Good and Evil”, (1997).
EASTWOOD CLINT, “Unforgiven”, (1992).
ESCOBEDO MARIA, “Rum and Coke”, (1999).
EYRE CHRIS, “Skins”, (2002).
EYRE CHRIS, “Skinswalkers”, (2002).
EYRE CHRIS, “Smoke Signals”, (1998).
FARRARE ABEL, “China Girl”, (1987).
FLEISCHER RICHARD, “Soylent Green”, (1973).
FLEMING VICTOR, “Gone with the Wind”, (1939).
FRIEDENBERG RICHARD, “The Education of Little Tree” (1997).
GABRIEL MIKE, GOLDBERG ERIC, “Pocahontas” (1955).

GANATRA NISHA, "Chutney Popcorn", (2000)
 GAST LEON, "Whem We Were Kings", (1996).
 GREENE DAVID, ERMAN JOHN, CHOMSKY MARVIN J., MOSES GILBERT, "Roots", (1977).
 GREENWALD MAGGIE, "Songcatcher", (2000).
 GRIFFITH D.W, "The Birht of a Nation", (1915).
 HACKFORD TAYLOR, "Blood in Blood Out/Bound by Honor", (1993).
 HAYNES TODD, "Far from Heaven", (2002).
 HECKERLING AMY, "Clueless", (1995).
 HICKS SCOTT, "Snow Falling on Cedars", (1999).
 HOLOFCENER NICOLE, "Lovely and Amazing", (2001).
 HOWARD RON, "A Beautiful Mind", (2001).
 JAJEH JENNIFER, BYRD NIKKI, "In My Own Skin: The Complexity of Living as an Arab in America", (2001).
 JAMES STEVE, "Hoop Dreams", (1994).
 JEWISON NORMAN, "A Soldier's Story", (1984).
 JEWISON NORMAN, "In the Heat of the Night", (1967).
 JOBRANI MARIAM, KRAUSS KENNETH, "Wih Us or Against Us: Afghan Americans Since 9/11, (2002)
 KAPLAN BETTY, "Almost a Woman", (2002).
 KASDAN LAWRENCE, "Silverado", (1985).
 KAZAN ELIA, "Gentleman's Agreement", (1947).
 KIM-GIBSON DAI SIL, "Sa-I-Gu: From Korean Women's Perspectives", (1993).
 KORTY JOHN, "The Autobiography of Miss Jane Pittman", (1974).
 KUNUT ZACHARIAS, "The Fast Runner/Atanarjuat", (2001).
 KUSAMA KARYN, "Girlfight", (2001).
 HAMPTOM HARRY, BLACKSIDE INC., "Eyes on the Prize", (1986/1989).
 HATTA KAYO, "Picture Bride", (1995).
 HAWKS HOWARD, "Sergeant York", (1941).
 LEE ANG, "The Wedding Banquet", (1993).
 LEE MOCK FREIDA, "Maya Lin: A Strong Clear Vision", (1994).
 LEE SPIKE, "Bamboozled", (2002).
 LEE SPIKE, "Malcolm X", (1992).
 LEMMONS KASI, "Eve's Bayoy", (1997).
 LEVIN MARC, "Slam", (1998).
 LEVINSON BARRY, "Avalon", (1990).
 LINH BUI, TIMOTHY, "The Green Dragon", (2001).
 LOACH KEN, "Bread and Roses", (2001).
 LOCKER JAMES, "In the Spirit of Crazy Horse" (1991).
 LUMET SIDNEY, "Fail Safe", (1964).
 LUMET SIDNEY, FRIEDKIM WILLIAM, "Twelve Angry Men", (1957/1997).
 MAGGENTI MARIA, "The Incredibly True Adventure of Two Girls in Love", (1995).
 MANDELL JOAN, "Tales of Arab Detroit", (1995).
 MANN MICHAEL, "The Insider", (1999).
 MARIN CHEECH, "Born in East L.A", (1987).
 MAZURSKY PAUL, "Moscow on the Hudson", (1984).
 MATTHEWS AARON, "My American Girls: A Dominican Story", (2000).
 MCINTYRE JANET, WENDEL AMY, "Covered Girls", (2002).
 MCLEOD CHRISTOPHER, MAYNOR MALINDA, "In the Light of Reverence", (2000).
 MENENDEZ RAMON, "Stand and Deliver", (1988).
 MOORE MICHAEL, "Bowling for Columbine", (2002).
 MOUI LO CHI, "Catfish in Black Bean Sauce", (2000).
 MULLIGAM ROBERT, "To Kill a Mockingbird", (1962).
 MURAKAMI RYU "Beacause of You"(Video tittle, 2000), "Kyoko"(Japan, 1995).

NAIR MIRA, “Misissipi Masala”, (1991).
 NAIR MIRA, “The Perez Family”, (1995).
 NAKATA DESMOND, “White Man’s Burden”, (1995).
 NAVA GREGORY, “El Norte”, (1983).
 NAVA GREGORY, “My Family/Mi familia”, (1994).
 NAVA GREGORY, “Selena”, (1997).
 OKAZAKI STEVEN, “Living on Tokyo Time”, (1987).
 OSAWA SANDRA, “Lighting the Seventh Fire”, (1999).
 OSAWA SANDRA SUNRISING, “On and Off the Res with Charlie Hill”, (2000).
 OZ FRANK, “The Indian in the Cupboard”, (1995).
 PERELMAN VADIM, “House of Sand anf Fog” (2003).
 PETRIE DANIEL, “A Raisin in the Sun”, (1961).
 PIERSON FRANK, “Lakota Woman”, (1994).
 REDFORD ROBERT, “The Milagro Beanfield War” (1988).
 RED-HORSE VALERIE, WYNNE FARMER JENNIFER, “Naturally Native”, (1999).
 RED-HORSE VALERIE, HURD GALE ANNE, “True Whispers: The Story of the Navajo Code Talkers”, (2002).
 REDROAD RANDY, “The Doe Boy”, (2001).
 RIKER DAVID, “The City/La Ciudad”, (1999).
 RIPOLL MARIA, “Tortilla Soup”, (2001).
 RITT MARTIN, “Conrack”, (1974).
 RITT MARTIN, “Norma Rae”, (1979).
 RITT MARTIN, “Sounder”, (1972).
 ROSENSTEIN JAY, “In Whose Honor? American Indian Mascots in Sports”, (1997).
 ROSS GARY, “Seabiscuit”, (2003).
 ROSSOV NANCI, “Umbowed”, (2000).
 SACKHEIM DANIEL, “Grand Avenue”, (1996).
 SAYLES JOHN, “Matewan”, (1987).
 SAYLES JOHN, “Lone Star”, (1996).
 SAYLES JOHN, “The Brother from Another Planet”, (1984).
 SCHRADER PAUL, “Blue Collar” (1978).
 SCORSESE MARTIN, “Gangs of New York”, (2002).
 SCOTT RIDLEY, “Blade Runner”, (1982).
 SCOTT RIDLEY, “Thelma and Louise”, (1991).
 SEITZ GEORGE B., “The Vanishing Americam”, (1925).
 SHERIDAN JIM, “In America”, (2002).
 SINGLETON JOHN, “Baby Boy”, (2001).
 SOLLET PETER, “Raising Victor Vargas”, (2002).
 SPIELBERG, STEVEN, “Amistad”, (1997).
 SPIELBERG, STEVEN, “The color purple”, (1985).
 SPITZ JEFF, KLAIN BENNIE, “The Return of Navajo Boy”, (2001).
 STEVE JAMES, QUINN GORDON, KRISHNAN INDU, AIKIN SUSANA; APARICIO CARLOS, TAJIMA-PEÑA RENNE, BLUMENTHALL JERRY, “The New Americans”, (2004).
 STEVENS GEORGE, “Giant”, (1956).
 STONE ANDREW L., “Stormy Weather”, (1943).
 STONE OLIVER, “Heaven and Earth”, (1993).
 TAJIMA RENEE, CHOY CHRISTINE, “Who Killed Vincent Chin?”, (1988).
 TILLMAN, GEORGE JR., “Soul Food”, (1997).
 TOM PAM, “Two Lies”, (1990).
 VALDEZ LUIS, “La Bamba”, (1987).
 VALDEZ LUIS, “Zoot Suit”, (1981).
 VAN PEEBLES MELVIN, “Sweet Sweetback’s Baad Asssss Song”, (1971).

VAN SANT GUS, “Finding Forrester”, (2000).
WACHOWSKY, ANDY AND LARRY, “The Matrix Trilogi: The Matrix (1999), The Matrix Reloaded (2003), The Matrix Revolutions (2003)”.
WADLEIGH MICHAEL, “Woodstock”, (1970/1994).
WAGNER PAUL, SANTINO JACK, “Miles of Smiles, Years and Struggle”, (1983).
WANG PETER, “A Great Wall”, (1986).
WANG WAYNE, “Chan is Missing”, (1982).
WANG WAYNE, “The Joy Luck Club”, (1993).
WEIR PETER, “Green Card” (1990).
WEIR PETER, “Witness”, (1985).
WHASINGTON DENZEL, “Antwone Fisher”, (2002).
WHITNEY HELEN, “Faith and Doubt at Ground Zero”, (2002).
WISE ROBERT, “West Side Story”, (1961).
WONG WAYNE, “Eat a Bowl of Tea”, (1989).
YOUNG RICHARD, SPURLING ANN, “A Warrior in Two Worlds: The life of Ely Parker”, (1999).
YOUNG ROBERT M. “The Ballad of Gregorio Cortez”, (1982).
ZWICK EDWARD, “The Siege”, (1998).
ZWICK JOEL, “My Big Fat Greek Wedding” (2002).

OTROS FILMS Y DOCUMENTALES:

ALCANTUD MIGUEL, “Diamantes negros”, (2013).
AL-MANSOUR HAIFAA “La bicicleta verde”, (2012).
AMOUSSOU SYLVESTRE, “AFRICA PARADIS-¿Y si la inmigración cambiara de campo?”, (2010).
ASANTE AMMA, “Belle”, (2013).
AYOUCH NABIL, “Ali Zaoua- Prince de la Rue”, (2000).
BALMES THOMAS, “Babies”, (2010).
BARCLAY PARIS, “Los Colegas del Barrio”, (1996).
BARNZ DANIEL, “Won’t Back Down-”No nos moverán”, (2012).
BARRETO BRUNO, “Last Stop 174”, (2008).
BBC, DAVIES ANDREW, “Othello”, (2008).
BOYLE DANNY, “Slumdog Millionaire”, (2008).
CAMUS MARCEL, “Orfeu Negro”, (1959).
CANTET LAURENT, “La Clase-Entre les mures”, (2008).
CARTER THOMAS, “El mundo en sus manos- Gifted Hands”, (2009).
CARVALHO WALTER, “Moacir” ARTE BRUTA-BRAZIL, (2006).
CHAREF MEHDI, KUSTURICA EMIR, LEE SPIKE, LUND KÁTIA, SCOTT JORDAN, SCOTT RIDLEY, VENERUSO STEFANO, WOO JOHN, “Todos los niños Invisibles”, (2005).
COIXET ISABEL, WENDERS WIM, LEÓN DE ARANOA FERNANDO, BARROSO MARIANO, CORCUERA JAVIER, “Invisibles”, (2007).
COLUMBUS CHRIS, “Rent”, (2006).
CONNELLY MARC, “Green Pastures”, (1936).
COPTI SCANDOR, SHAMI YARON, “Ajami”, (2010).
DANIELS LEE, “El Mayordomo”, (2013).
DENIS CLAIRE, NDIAYE MARIE, “Una mujer en África”, (2009).
DEVIA RENZO, SANTOS ALICIA ANABEL, MENDOZA CAMILO, REALES LEONARDO, CYNTRON JASMYNE, FUENTES LEO, “AFROLATINOS DOCUMENTAL: La historia que nunca nos contaron”, (2011).
DIOP MAMBÉTY DJIBRIL, “La Petite Vendeuse de Soleil”, (1999).
DUPEYRON FRANÇOIS, “El Señor Ibrahim y las flores del Corán”, (2003).
ELBA IDRIS, HARRIS NAOMIE, “MANDELA: Long Walk to Freedom”, (2013).
ESTEBAN CRESPO, “Aquel no era yo”, (2012).
FALARDEAU PHILIPPE, “El profesor Lazhar”, (2011).

FESSER JAVIER, “Binta y la gran idea”, (2007).
 FLECK RYAN, “Half Nelson”, (2009).
 FOSSE BOB, “Cabaret”, (1972).
 FRICKE RON, “Baraka”, (1992).
 GATLIF TONY, “Exils”, (2004).
 GEORGE TERRY, “Hotel Rwanda”, (2004).
 GHOBADI BAHMAN, “The Turtles Can Fly”, (2004).
 GHOBADI BAHMAN “Nadie sabe nada de gatos persas”, (2009).
 GREEN TERRY, “Los Chicos de Scottboro”, (2009).
 HELGELAND BRIAN, “42”, (2013).
 HILL WALTER, “The Warriors: los amos de la noche”, (1979).
 HOOD GAVIN, “Tsotsi”, (2005).
 HUTGEBURTH HERMINE, “La Masaï blanca”, (2005).
 KASSOVITZ MATHIEU, “El odio”, (1995).
 KASSOVITZ MATHIEU, “Johnny Mad Dog”, (2008).
 KAURISMÄKI AKI, “El Havré”, (2011).
 KAYE TONY, “American History X, (1998).
 KECHICHE ABDEL, “Cuscus”, (2007).
 LABAKI NADINE, “Caramel”, (2007).
 LABAKI NADINE “Y ahora a dónde vamos?”, (2012).
 LEDUC PAUL, “Cobrador-In Good We Trust”, (2007).
 LEÓN DE ARANOA FERNANDO, “Barrio”, (2003).
 LEE SPIKE, “Nola Darling”, (1986).
 LEE SPIKE, “School Daze- Aulas turbulentas”, (1988).
 LEE SPIKE, “Haz lo que debes” (1989).
 LEE SPIKE, “Fiebre Salvaje”, (1991).
 LEE SPIKE, “Crooklyn”, (1994).
 LEE SPIKE, “Clookers”, (1995).
 LEE SPIKE, “La Marcha del Millón de Hombres”, (1996).
 LEE SPIKE, “Una mala jugada”, (1998).
 LEE SPIKE, “Cuanto más, mejor”, (1999).
 LEE SPIKE, “Nadie está a salvo de Sam” (1999).
 LEE SPIKE, “Amor y baloncesto”, (2000).
 LEE SPIKE, “La última noche-25 HOURS”, (2002).
 LEE SPIKE, “Ella me odia”, (2004).
 LEE SPIKE, “Inside Man”, (2006).
 LEE SPIKE,, “Milagro en Santa Ana”, (2008).
 LEW-LEE LEE, “Panteras Negras: Todo el poder para el pueblo”, (1996).
 LOACH KEN, “Sólo un beso”, (2004).
 LUHRMANN BAZ, “Australia”, (2008).
 MACDONALD KEVIN, “El Último Rey de Escocia”, (2006).
 MACDONALD KEVIN, “MARLEY”, (2012).
 MACQUEEN STEVE, “12 años de esclavitud”, (2013).MAKHMALBAF HANA, “Buda explotó por vergüenza”, (2008).
 MANKIEWICZ JOSEPH L.,“No way out”, (1950).
 MARSTON JOSHUA, “María llena eres de Gracia”, (2004).
 MCGRUDER AARON, HUDLI REGINALD, “The Boondocks”, (2005).
 MEADOWS SHANE ,“This is England”, (2006).
 MEIRELLES FERNANDO, “Ciudad de Dios”, (2002).
 MEIRELLES FERNANDO, “El jardinero fiel”, (2005).
 MIHAILEANU RADU, “Vete y Vive”, (2005).
 MOORE MICHAEL, “Farenheid 9/11”, (2004).

MUCCINO GABRIELE, “Siete Almas”, (2008).
 NAKACHE OLIVIER, TOLEDANO ÉRIC, “Intocable”, (2011).
 NASHEED TARIQ, “Hidden Colors: The Untold History of People, of Aboriginal, Moor and African Descent” (1 y 2), (2011).
 OCELOT MICHEL, “Kirikú y la Bruja”, (1996).
 OCELOT MICHEL, GALUP BÉNÉDICTE, “Kirikú y las Bestias Salvajes”, (2005).
 OCELOT MICHEL, “Azur y Asmar”, (2006).
 OLIVARES GERARDO, “14 Kilómetros”, (2007).
 PARIS INES, “Manzanas, pollos y químeras”, (2013).
 PARKER ALAN “Arde Misissipi”, (1988).
 PARKS JR. GORDOM “Las noches rojas de Harlem-Shaft”, (1971). GUILLERMIN JOHN, “Shaft in África”, (1973).
 PARKS JR. GORDOM, “Superfly”, (1972).
 PONTECORVO GILLO, “Queimada”, (1969).
 RONDÓN MARIANA, “Pelo malo”, (2013).
 SANDERS SCOTT, “Black Dynamite”, (2009).
 SATRAPI MARJAME, “Persépolis”, (2007).
 SCHNABELL JULIEN, “BASQUIAT”, (1996).
 SHAHADAH OWEN ALIK, “Motherland-Best Documentary on África Ever” , (2011).
 SHIRIN NESHAT, “Women without Men”, (2009).
 SINGLETON JOHN, “Los Chicos del Barrio”, (1991).
 SINGLETON JOHN “Semillas de Rencor”, (1995).
 SISSAKO ABDERRAHMÁNE, “Bamako”, (2006).
 SMITH WILL, “En busca de la felicidad”, (2006).
 TAYLOR TATE, “Criadas y Señoras (The Help)” (2011).
 TAYMOR JULIE, “Across the Universe”, (2008).
 TILLMAN JR. GEORGE, “Notorius”, (2009).
 TRUEBA FERNANDO, MARISCAL JAVIER, “Chico y Rita”, (2010).
 VAN PEEBLES MARIO “New Jack city”, (1991).
 VAN PEEBLES MARIO, “Panther”, (1995).
 WENDERS WIN, ERICE VÍCTOR, HERZOG WERNER, KAIGE CHEN, KAURISMÄKI AKI,LEE SPIKE,JARMUSCH JIM, “Ten Minutes Ider the Trumpet” (2002).
 WHITAKER FOREST,“Esperando un respiro”, (1955).
 WINTERBOTTOM MICHAEL, WHITE CROSS MAT, “Camino a Guantánamo”, (2001).
 WONG KAR WAI, “Deseando Amar-In the Mood for Love”, (2001).
 WRIGHT JOE, “El Solista”, (2009).
 YAKIN BOAZ, “Duelo de Titanes” (2000).
 ZANNOU SANTIAGO AHUANOJINO,“El truco del manco”, (2008).
 ZANNOU SANTIAGO AHUANOJINO,“La puerta de No Retorno”, (2011).
 ZANNOU SANTIAGO AHUANOJINO, “Alacrán Enamorado”, (2013).
 ZEITLIN BENH, “Bestias del sur salvaje”, (2012).

Fig. 3 p. 460: FILMOGRAFÍA

Cantet L., 2008.

La clase.

Recuperado:

https://www.youtube.com/watch?v=F-mEt_h5J1g



5.4 WEBGRAFÍA

AUTORES

ARTISTAS

UNIVERSE IN UNIVERSE-ARCHIVO DE ARTISTAS

<http://universes-in-universe.org/eng/intartdata/artists/>

ABOUDRAMANE

<http://galerie-herrmann.com/arts/aboudramane/>

ALBERT CHONG

<http://www.albertchong.com/>

ARWA ABOUON

<http://arwaabouon.com/>

ANDREW DOSUNMU

<http://www.andrewdosunmu.com/>

ADRIAN PIPER

<http://www.adrianpiper.com/>

BARKLEY HENDRICKS

<http://www.barkleyhendricks.com/>

CRISTINA DE MIDELL

<http://thisbookistrue.wordpress.com/the-images-2/>

FAZAL SHEIKH

<http://www.fazalsheikh.org/>

GEORGE OSODI

<http://georgeosodi.photoshelter.com/>

HANK WILLIS THOMAS

<http://www.hankwillisthomas.com/>

HASSAN HAJJAJ

<http://www.taymourgrahne.com/artists/hassan-hajjaj>

HICHAMBENOHOUD

<http://www.hichambenohoud.com/>

IONA ROZEL BROWN

<http://www.salon94.com/artists/detail/iona-rozeal-brown>

KEHINDE WILEY

<http://www.kehindewiley.com/>

KEVIN RASHID JOHNSON

<http://rashidmod.com/art/>

MAMA CASSET

<http://www.africanphoto.info/english/mamacasset.html>

MICHAL NOVOTNY

<http://www.michalnovotny.com/the-blind-in-liberia.html>

MICHAEL SUBOTZKY

<http://www.subotzkystudio.com/>

NASTIO MOSQUITO

<http://nastiomosquito.com/category/photo/>

RENEE COX

<http://www.reneecox.org/>

ROBERT PRUITT

<http://www.robert-pruitt.com/>

RUUD VAN EMPEL

<http://web.ruudvanempel.nl/home.html>

SHADY EL NOSHOKATY

<http://www.noshokaty.com/works.html>

SERGE DIANTANTU

<http://www.serge-diantantu.com/>

XENOBIA BAILEY'S

<http://xenba.blogspot.com.es/>

TEÓRICOS

AGNES AGBOTON

<http://www.lacentral.com/recorridos?idr=337>

BARATUNDE THURSTON

<http://baratunde.com/#baratunde>

BELL HOOKS

<http://infed.org/mobi/bell-hooks-on-education/>

<http://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/hooks/1984/001.htm>

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

<http://www.l3.ulg.ac.be/adichie/>

CORNEL WEST

<http://www.cornelwest.com/>

DONATO NDONGO BIDYOGO

http://elpais.com/autor/donato_ndongo_bidyogo/a/

EDMUNDO SEPA BONABA

http://www.icariaeditorial.com/autor_detallado.php?id=1928

EUGENIO NKOGO

<http://www.eugenionkogo.es/>

FRANCISCO ZAMORA LOBOCH

<http://casa-de-africa.blogspot.com.es/2010/06/conspiracion-en-el-green.html>

HAKI MADHUBUTI

<https://www.facebook.com/HakiMadhubuti>

ISHMAEL REED

<http://www.ishmaelreed.org/node/34>

JEAN BOSCO BOTSHO

<http://www.casafrica.es/detalle-who-is-who.jsp?PROID=711514>

LANDRY WILFRID MIAMPIKA

https://portal.uah.es/portal/page/portal/epd2_profesores/prof127409 (Landry Wilfrid Miampika).

MBUYI KABUNDA BADI

http://elpais.com/autor/mbuyi_kabunda_badi/a/

RICHARD J. POWELL

<http://www.richardjpowell.com/>

SERGE BILE

<http://www.sergebile.com/>

VERONIQUE TADJO

<http://veroniquetadjo.com/>

<http://www.youtube.com/watch?v=EzGWSI7iO7Y> (**BASQUIAT, “Downtown 81”**).
<http://www.youtube.com/watch?v=VCAssCuOGIs> (**SHIRIN NESHAT “Turbulent”**).

PUBLICACIONES

ÁFRICA CONFIDENTIAL

<http://www.africa-confidential.com/news>

ÁFRICA FUNDACIÓN

<http://www.africafundacion.org/>

ÁFRICA GOOD NEWS

<http://africagoodnews.com/>

ÁFRICA NO ES UN PAÍS-EL PAÍS

<http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/>

ÁFRICA REVIEW

<http://www.africareview.com/>

ÁFRICA WORKS

<http://wpfdc.org/#>

ÁFRICAN ARGUMENTS

<http://africanarguments.org/>

AFRICANISTAS

<http://africanistas-es.blogspot.com.es/>

AFROCONCIENCIA

<http://www.afroconciencia.org/>

AFROEUROPE

<http://afroeuropa.blogspot.com.es/>

BAOBAB

<http://www.economist.com/blogs/baobab>

BBC NEWS ÁFRICA

<http://www.bbc.com/news/world/africa>

EBONY

<http://www.ebony.com/>

EWAISO

<http://ewaiso-gq.com/>

EL ARMARIO DE YAÏVI

<http://yaivi.blogspot.com.es/>

GLOBAL VOICE ONLINE

<http://globalvoicesonline.org/>

GUINEA ECUATORIAL PRESS

<http://www.guineaecuatorialpress.com/>

GUIN GUIN BALI

<http://www.guinguinbali.com/>

JAMÓN Y QUESO

<http://laslocurasdejamonyqueso.blogspot.com.es/>

JEUNE AFRIQUE

<http://www.jeuneafrique.com/>

MEDEA

<http://www.medeabe/>

MUNDO NEGRO

<http://www.mundonegro.com/>

NEW AFRICAN MAGAZINE

<http://www.newafricanmagazine.com/>

PAMBAZUKA NEWS

<http://www.pambazuka.org/en/>

POR FIN EN ÁFRICA

<http://porfinenafrica.com/>

SLATE AFRIQUE

<http://www.slateafrique.com/>

STUDIO MUSEUM IN HARLEM MAGAZINE

<http://www.studiomuseum.org/about/studio-magazine>

TEQUIO JURIDICO

<http://tequiojuridico.org/>

THE AFRICA REPORT

<http://www.theafricareport.com/>

WANAFRIKA

<http://www.wanafrika.org/>

WIRIKO

<http://www.wiriko.org/>

EDITORIALES QUÉ PUBLICAN SOBRE ÁFRICA:**BELLATERRA**

<http://www.ed-bellaterra.com/php/coleccions.php>

CATARATA

<http://www.catarata.org/catalogo/mostrarSerie/id/25>

IE-MED

http://www.iemed.org/publicacions-es/historic-de-publicacions/quaderns-de-la-mediterrania/llista_col-leccio?b_start:int=8&-C=

<http://www.iemed.org/publicacions/historic-de-publicacions/quaderns-de-la-mediterrania/sumaris/sumari-quaderns-de-la-mediterrania-10>

LA OFICINA BAAM

<http://www.laoficinaediciones.com/>

RACISMO Y DISCRIMINACIÓN**ARTÍCULOS****APARTHEID SANITARIO**

https://www.youtube.com/watch?v=4OkZ54dS_Uc

CERREMOS LOS CIES

<http://cerremosloscies.wordpress.com/>

CIES NO

https://www.facebook.com/CIEsNo.valencia?fref=pb&hc_location=profile_browser

DIÁLOGO ENTRE CIVILIZACIONES

http://i-p-o.org/civilizational_dialogue-roster.htm

EL CULTURAL

http://www.elcultural.es/version_papel/ARTE/8128/Adrian_Piper_el_racismo_que_viene

EL PAÍS

<http://blogs.elpais.com/3500-millones/2011/11/ocurre-en-espana-y-a-nadie-le-importa.html>

http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/05/25/catalunya/1369482785_678538.html

EL PAÍS INTERNACIONAL-TRAYVON MARTIN

http://internacional.elpais.com/internacional/2012/03/22/actualidad/1332446820_938796.html

EUROPAPRESS

<http://www.europapress.es/madrid/noticia-inmigrantes-ong-condenan-situacion-cie-aluche-exigen-interior-elabore-norma-reguladora-20111227135605.html>

FRA-FUNDAMENTAL RIGHTS AGENCY

http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-factsheet_hatecrime_es_final.pdf

GEGENSTANDPUNKT

<http://gegenstandpunkt.com/espanol/origen-del-racismo.html>

GLORIA J. BROWNE-MARSHALL - U.S. CONSTITUTION, AN AFRICANAMERICAN CONTEXT

<http://www.youtube.com/watch?v=9ZSAbrYUvX4>

<https://www.pen.org/gloria-browne-marshall> **HOWARD UNIVERSITY-MANIFIESTO TRAYVON MARTIN**

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=rH5bB8HUWFs#at=58

HUFFINGTONPOST

http://www.huffingtonpost.es/2013/01/03/vecinos-de-carabanchel-rey-baltasar_n_2401508.html?utm_hp_ref=spain#slide=1941295

INFORME RAXEN

<http://www.informeraxen.es/2013/07/>

http://www.ddooss.org/informes/Informe_Raxen.pdf

INFORME SOS RACISMO

<http://www.sosracisme.org/wp-content/uploads/2013/09/Informe-Anual-2013.pdf>

MOVIMIENTO CONTRA LA INTOLERANCIA

<http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/raxen/raxen.asp>

STOP DISCRIMINACIÓN

<http://www.stopdiscriminacion.org/xenofobia/>

OBERAXE

<http://explotacion.mtin.gob.es/oberaxe/inicio>

PERIODISMO HUMANO

<http://periodismohumano.com/migracion/cien-organizaciones-contralos-cie.html>

PÚBLICO

<http://www.publico.es/espana/412503/los-extranjeros-en-los-cie-reciben-un-trato-carcelario>

SOS RACISMO MADRID

<http://www.sosracismomadrid.es/web/blog/2013/09/24/informe-anual-2013-sobre-el-racismo-en-el-estado-espanol/>

YO SI SANIDAD UNIVERSAL

<http://yosisanidaduniversal.net/portada.php>

CONTRA EL RACISMO EN LOS MEDIOS

<http://www.youtube.com/watch?v=esP1f5tM2k4>

<http://www.youtube.com/watch?v=yWS4Z6p5fpU>

<http://www.youtube.com/watch?v=-hDCCaKPFZk>

<http://www.youtube.com/watch?v=12pMtyvF0Mo>

<http://www.youtube.com/watch?v=zvCqzjm0-Kg>

FUNDACIÓN VIDA GEV-UATAE- Campaña ¿Por qué me discriminas?

<https://www.youtube.com/watch?v=MmlvZepPaPo>

GÜNTER WALLRAFF, documental.

<http://www.worldstarhiphop.com/videos/video.php?v=wshh8AiW6508EcNWtfEH>

RECKLESS TORTUGA ,“Racism in America”.

http://www.youtube.com/watch?v=jv_lwhnUEhE

<http://www.youtube.com/watch?v=PxW-XLOm4QU>
<http://www.youtube.com/watch?v=glOv4MIyNSE>
<http://www.youtube.com/watch?v=VzYsRp8ALz4>
<http://www.youtube.com/watch?v=gKBKKKLjVSY>
http://www.youtube.com/watch?v=ZVtF8b_0tts
<http://www.youtube.com/watch?v=h7EobvoGHPI>

CHOJIN “NEGRO”.

<http://www.youtube.com/watch?v=bVQC-t4HuRU>

CHOJIN “Mami el negro esta rabioso”.

http://www.youtube.com/watch?v=MZFhdhGGT_M

MOVIMIENTO CONTRA LA INTOLERANCIA: “RAP contra el racismo”.

<http://www.youtube.com/watch?v=Zl8W6ddWfM8>

PUBLIC ENEMY “Fight the Power”.

http://www.youtube.com/watch?v=Kj9SeMZE_Yw

PUELLO ARIANNA, “El bien y el Mal”.

http://www.youtube.com/watch?v=02kl_Uukv28

PUELLO ARIANNA, “Así es la negra”.

<http://www.youtube.com/watch?v=eiAP5yyEQsY>

IDENTIDAD

ADOPCIONES E IDENTIDAD

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/06/actualidad/1389037298_488155.html

ÁFRICA RESOURCE

<http://www.africaresource.com/rasta/category/africa-house/>

AFRICOLOGÍA

<http://www.africologia.org/>

AFROARGENTINOS

<http://noticias.terra.com.ar/politica/universidad-investiga-desaparicion-de-afroargentinos-en-dictadura,d2dcf090e2572410VgnCLD2000000dc6eb0aRCD.html>

AFRODESCENDIENTES

<http://www.youtube.com/watch?v=HHwytoE5D90&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=9GcApipTNlk&feature=share>

<http://www.afrodescendientes.com/index.php/congreso-nacional-2013>

AFROECUATORIANOS

<http://afros.wordpress.com/>

AFROEUROPA: CULTURAS E IDENTIDADES EN EUROPA

<http://afroeuropa.unileon.es/>

AFROEUROPEOS-ESPAÑA

<http://afroeuropa.blogspot.com.es/2010/01/black-people-in-spain.html>

AFROEUROPE

<http://afroeuropa.blogspot.com.es/>

AFROLATINOS

<http://www.youtube.com/watch?v=o1-ZbNkLYFk&feature=related>

AFROLATINOS TV

<http://www.afrolatinos.tv/>

AFRORUSOS

<http://www.fronterad.com/?q=diario-moscu-buscando-rastros-guinea-bissau-en-archivos-sovieticos>

BLACK CHICAGO

<http://www.blackchicago.com/>

BLACK WOMAN

<http://www.youtube.com/watch?v=p6Frs9rDWx8&feature=related>

CASA REAL AFROBOLIVIANA

<http://www.casarealafroboliviana.org/>

CEIBA RECURSOS ORALES

http://www.ceibabotiga.com/product.php?id_product=44

EUROPA SE VUELVE MESTIZA

http://internacional.elpais.com/internacional/2010/10/28/actualidad/1288216814_850215.html

ESPAÑOLIZACIÓN

<http://www.elmanifiesto.com/articulos.asp?idarticulo=272>

<http://www.lamarea.com/2013/09/01/los-negros-espanoles-necesitan-tener-un-marco-identitario-una-memoria-colectiva/>

ETNIA COAHUILA

http://coahuila.gob.mx/flash/conoce_coahuila/identidadytradiciones/etnias.swf

EVERYTHING BLACK

<http://www.everythingblack.com/>

GULLAH LANGUAGE

<http://gullahtours.com/gullah/gullah-language>

<http://www.knowitall.org/gullahtales/>

MASCOGOS MÉXICO

<http://bluesencastellano.wordpress.com/2011/11/16/los-mascogos-los-primeros-bluesmen-en-mexico-por-paco-san-juan/>

MÉXICO NEGRO

<http://www.revcom.us/a/045/mexico-negro.html>

MISOSOÁFRICA

<http://misosoafrika.wordpress.com/>

ORÍGEN MORISCO

<http://blog.myheritage.es/2010/08/%C2%BFsu-apellido-tiene-origen-morisco-moro-o-arabe-proveniente-de-espana/>

PRESENCIAS-RITMOS ÁFRICANOS

<http://presencias.net/indpdm.html?http%3A%2F%2Fpresencias.net%2Finvest%2Fht3021a.html> (ritmos africanos).

PROMOCIÓN AFRICANA

<http://www.promocionaficana.com/es/que-hacemos>

RECETARIO

http://www.casafrica.es/agenda_europa_africa.jsp?DS26.PROID=577515

<http://www.casafrica.es/casafrica/Publicaciones/RecetarioAfricaenlosFogones.pdf>

SOUL OF AMERICA

<http://www.soulofamerica.com/>

THE 100 BEST WEB SITES FOR AFRICAN AMERICANS

<http://www.dcwatch.com/iilist/100best.htm>

WIRIKO

<http://www.wiriko.org/wiriko/africa-esta-preparada-para-la-ciencia-ficcion-africana/>

DOCUMENTAL EL NEGRITO CONTENTO

<http://vimeo.com/23952536>

“NOCIONES ÉTNICAS” DOCUMENTAL GANADOR DEL EMMY, MARLON RIGGS

<http://aal.ucsd.edu/reserves/dmr/public/films/ethnicnotions.html>

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=bRwuE1YjZE&NR=1>

(Un trozo Invisible de este mundo-Juan Diego Botto-Astrid Jones Ndjoli).

ME GRITARON NEGRA-VICTORIA SANTA CRUZ

<https://www.youtube.com/watch?v=F5vPoqDkMF0>

CALLE 13-LATINOAMÉRICA

<http://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

MICHAEL JACKSON-REMEMBER THE TIME

<https://www.youtube.com/watch?v=LeiFF0gvqcc>

WEST BARNA y MISTER O “DISONANCIA COGNITIVA”.

<http://www.youtube.com/watch?v=k4gmIZUOD78>

DAMIAN MARLEY Y NAS, “PATIENCE”.

<http://www.youtube.com/watch?v=c9VQye6P8k0&feature=share&list=RD02HT2789urycl>

ASOCIACIONES, FUNDACIONES, ACTIVISMO

ÁFRICA EN MADRID

<https://www.facebook.com/africaen.madrid>

ÁFRICA FUNDACIÓN

<http://www.africafundacion.org/>

AFRICA ACTIVA

<http://www.africaactiva.es/>

AFRICOLOGIA

<http://www.africologia.org/>

AFROHISPANOS

<https://www.facebook.com/guillermo.poncemorales>

<http://afrohispanosorg.blogspot.com.es/2012/01/mirar-para-otro-lado-por-miedo-no-es.html>

<http://afrohispanosorg.blogspot.com.es/>

<https://www.facebook.com/afrohispanos.afrodescendientes?fref=ts>

ALTO CONSEJO DE COMUNIDADES NEGRAS

<https://www.facebook.com/pages/Alto-Consejo-de-las-Comunidades-Negras/381070391918789>

AMICS DEL ÁFRICA

<http://amicsafrica.cletu.net/CMS/index.php>

<https://www.facebook.com/amics.delafrica>

ANNA LINDH FOUNDATION

<http://www.euromedalex.org/>

ASOCIACIÓN DIÁSPORAS

<https://www.facebook.com/AsociacionDIASPORAS>

<http://www.linkedin.com/pub/marcia-santacruz/21/129/6b7>

AWEPA

<http://www.awepa.org/>

AYUDAMOS A MAMÁ EN ETIOPIA-AYME

<https://www.facebook.com/Ayudamosamamaenetiopia?fref=nf>

BLACK YOUTH PROJECT

<http://www.blackyouthproject.com/>

CASA ÁFRICA

<http://www.casafrica.es/>

CASA ARABE

<http://www.casaarabe.es/>

CENTRE DE STUDIS AFRICANS

<http://www.centredestudisafricans.org/>

CENTRE EUROÁFRICA

<https://www.facebook.com/centre.euroafrica.3>

CENTRO CULTURAL DE ESPAÑA EN MALABO-GUINEA ECUATORIAL

<http://ccemalabo.es/>

CENTRO HISPANOMARROQUÍ

<http://centrohispanomarroqui.blogspot.com.es/>

DESERT FLOWER FOUNDATION-LIYA KEBEDE

<http://www.desertflowerfoundation.org/en/waris-dirie-back-from-africa/>

ETANE-ÁFRICA NEGRA EN LA ENSEÑANZA

<http://www.etane.org/#Presentación>

<http://etane.pangea.org/castella/castella.htm>

ESPACIO DEL INMIGRANTE RAVAL

<https://www.facebook.com/espaciodelinmigrante.raval>

FERROCARRIL CLANDESTINO

<http://www.ferrocarrilclandestino.net/>

FOJA-JÓVENES NEGROS

<http://foja-jovenesnegros.blogspot.com.es/>

FORUM AFROPORTUGAL

<http://forumafroportugal.blogspot.com.es/>

FUNDACIÓN VIDA GEV

<http://www.fundacionvida-gve.org/quienes-somos>

GRUPO ÁFRICA CULTURA AFRICANA

<https://www.facebook.com/grupoafrica.culturaafricana>

GRUPO AFROSOCIALISTA

<http://www.psoe.es/ambito/afrosocialista/>

IEPALA

<http://iepala.es/>

KOLANUTS

<http://www.kolanuts.org/>

LA AFROCOLABORADORA

<https://www.facebook.com/pages/La-AFROcolaboradora/252108851493459>

<http://laafrocolaboradora.blogspot.com.es/>

LUKUMTAKA

<http://lukumtaka.blogspot.com.es/>

MADRIDAFRO

<http://madridafro.com/>

<https://www.facebook.com/pages/Madrid-Afro/465686896850591>

MARHABA

<http://prezi.com/shnxurfr2hpy/marhaba/>

MIRADAS DE ÁFRICA

<http://www.miradasdeafrica.es/>

<https://www.facebook.com/miradas.deafrica>

MOVIMIENTO CONTRA LA INTOLERANCIA

<http://www.estebanibarra.com/>

<http://www.movimientocontralaintolerancia.com/>

NELSON MANDELA ORG

<http://www.nelsonmandela.org/>

PANAFRICANOS BARCELONA

<https://www.facebook.com/panafricanosbarcelona.moviment>

<https://www.youtube.com/watch?v=xY80q-RGnHw#t=129>

<http://panafricanosdecatalunya.blogspot.com.es/2012/11/concluye-con-exito-la-refundacion-de-la.html>

PARLAMENTO NEGRO

<https://www.facebook.com/parlamentonegro.es?ref=stream>

PEDAGOGÍAS INVISIBLES

<http://pedagogiasinvisibles.blogspot.com.es/>

POUR UNE MEILLEURE AFRIQUE

<https://www.facebook.com/pourunemeilleure.afrique>

<http://pumafrique.weebly.com/>

SOS RACISMO

<http://www.sosracismomadrid.es/web/>

SALUD INMIGRANTES

http://www.saludinmigrantes.es/cuadernillodelduelo/utm_source=feedburner&utm_medium=twitter&utm_campaign=Feed%3A+SaludInmigrantes+%28Salud+Inmigrantes%29&utm_content=FaceBook

TEMPLO AFRO

<https://www.facebook.com/temploafro>

<http://eltemploafro.wordpress.com/>

TRM AFROHISPANA

<https://www.facebook.com/trm.afrohispana>

UNAOC-NACIONES UNIDAS

<http://www.unaoc.org/>

UNESCO GETAFE

<http://www.unescogetafe.org/>

YO SOY EL OTRO CARIBE

<http://www.yosoyelotro.org/>

HISTORIA

BLACK HISTORY

<http://www.blackhistory.com/>

<http://www.britannica.com/blackhistory>

<http://www.blackpast.org/>

https://www.facebook.com/BlackPast?fref=pb&hc_location=profile_browser

<http://www.blackfacts.com/>

<http://www.alba-valb.org/> (The Abraham Lincoln Brigade).

<http://www.fortmose.org/> (Fuerte Mose).

https://www.facebook.com/pages/BlackHistory/75919983758fref=pb&hc_location=profile_browser

BLACK INVENTORS

<http://www.blackinventor.com/>

<http://kids.nationalgeographic.com/kids/photos/black-inventors-and-pioneers-of-science/>

https://www.facebook.com/pages/The-Institute-of-Black-Invention-Technology/283454771710124?fref=pb&hc_location=profile_browser

<http://www.cimarrones-peru.org/inventado.htm> **(CIENCIA; INVENTOS Y ÁFRICA).**

http://elpais.com/diario/2007/03/02/sociedad/1172790014_850215.html **(MATEMÁTICAS AFRICANAS).**

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=2TeDN2Olfcc **(HISTORIA ACTIVA-JERRY TCHADIÉ-ETNOMATEMÁTICA).**

HERENCIA

<http://www.google.com/culturalinstitute/collection/la-herencia-esp%C3%B1ola-en-los-estados-unidos-de-america?hl=es-419>

<http://www.guinguinbali.com/index.php?lang=es&mod=news&cat=4&id=1187>

<http://pueblosoriginarios.com/index.html>
<http://pueblosoriginarios.com/biografias/arobe.html>
http://cvc.cervantes.es/artes/ciudades_patrimonio/quito/personalidades/sanchez.htm
<http://pueblosoriginarios.com/sur/andina/zambo/zambos.html>
<http://afros.wordpress.com/historia/personajes-afroecuatorianos-historicos/>
http://es.wikipedia.org/wiki/Sem%C3%ADnolas_negros
<http://afroeuropa.blogspot.com.es/2010/08/history-of-black-people-in-europe.html?m=0>

MUJERES AFRICANAS

http://www.ikuska.com/Africa/Etnologia/mujer_historia.htm
<http://desahogoboricua.blogspot.com.es/2013/03/mujeres-esclavas-en-mayaguez-1872.html>
<http://narrativadeyolanda.blogspot.com.es/2012/12/cimarronas-en-mayaguez-1872.html>

REFERENTES

<http://chevalierdesaintgeorges.homestead.com/white.html>
<https://www.youtube.com/watch?v=m6p-3GVArHs> (Le Chevalier de Saint George).
<http://www.blackpresence.co.uk/tom-molineaux/> (Tom Molineaux).
http://es.wikipedia.org/wiki/Sebasti%C3%A1n_G%C3%B3mez (Sebastián Gómez).
http://en.wikipedia.org/wiki/The_Slave_in_European_Art (Esclavos en el arte europeo).
<http://exhibitions.nypl.org/africanaage/images.html>
The Image of the Black in Western Art
<http://www.amazon.es/>

REVOLUCIÓN Y LIBERTAD

<http://www.globalresearch.ca/haiti-november-18-1803-remembering-the-first-successful-slave-revolution-for-freedom/5358564> (Haití).
<http://lightbox.time.com/2013/01/29/this-is-the-day-the-1963-march-on-washington/#1> (Marcha a Washington).
<http://www.iziko.org.za/museums/slave-lodge>
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio2010/esclavos.htm>
http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/CarlosV/6_4_cortes.shtml
<http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex1/HMI/SociedadNE.pdf>

EL PELIGRO DE UNA SOLA HISTORIA-CHIMAMANDA ADICHIE-CHARLA TED

http://www.ted.com/talks/lang/es/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html

GUINEA ECUATORIAL DOCUMENTAL

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/archivos-tema/archivos-tema-aventuras-televisivas-guinea/1670206/>

HIDDEN COLORS DOCUMENTAL

https://www.facebook.com/pages/Hidden-Colors-Movie/170829189629857?fref=pb&hc_location=profile_browser

EDUCACIÓN

ART MUSEUM TEACHING

<http://artmuseumteaching.com/>

EDUCA BLOG

<http://www.educablog.es/>

EDUCACIÓN PROHIBIDA

<http://www.educacionprohibida.com/>

EDUMUSEOS

<http://edumuseos.blogspot.com.es/>

IMPROVE EVERYWHERE

<http://improveverywhere.com/>

MARÍA ACASO BLOGSPOT

<http://mariaacaso.blogspot.com.es/>

<http://www.mariaacaso.es/>

MOBILITY SHIFTS

<http://mobilityshifts.org/>

MUSEOS MÁS SOCIALES

<http://www.mecd.gob.es/museosmassociales/presentacion.html;jsessionid=0CE3D93B09CB4323826719C9FCEBA7F1>

JUGUETES RESPONSABLES

http://www.ara.cat/mon/Lanunci-denginyeria-EUA-records-Youtube_0_1034896704.html

PEDAGOGÍAS INVISIBLES

<http://www.pedagogiasinvisibles.es/>

<http://pedagogiasinvisibles.blogspot.com.es/2013/06/each-one-teach-one-party.html>

http://www.ivoox.com/miradas-invisibles-30-01-12-audios-mp3_rf_1031977_1.html (MIRADAS INVISIBLES (PI): Entrevista a Luenkan Tchatchoua).

REDUVOLUTION

https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=IBQdr5zzemc

THE CENTER OF URBAN PEDAGOGY

<http://welcometocup.org/>

TRANSVERSALIA

<http://www.transversalia.net/>

BLACK EDUCATORS

<http://blackeducator.blogspot.com.es/>

<http://www.blackeducator.org/>

<http://www.theblackeducators.ca/>

CORNEL WEST

<http://faculty.mwsu.edu/west/diversity/bhm/educators.asp>

FRED WILSON

<http://www.studioartistscommunity.org/1/post/2012/06/fred-wilson-visits-studios-art-class-at-ps-46.html>

HAKI MADHUBUTI

<https://www.facebook.com/HakiMadhubuti>

MARVA COLLINS

http://www.encyclopedia.com/topic/Marva_Collins.aspx

<https://www.youtube.com/watch?v=uMjotCrGAOY> (serie Marva Collins).

SALAH HASSAM

<http://arthistory.cornell.edu/people/hassan.cfm>

EDUCACIÓN Y ÁFRICA

AFRICA VIVE-EDUCARSE EN OTRO IDIOMA

<http://blog.africavive.es/2011/10/educarse-en-otro-idioma/>

BLACK YOUTH PROJECT

<http://www.blackyouthproject.com/2012/05/do-urban-schools-blame-failure-on-black-culture/>

CASA ÁFRICA-ENSEÑAR ÁFRICA

<http://www.casafrika.es/Ensenar-Africa.jsp>

<http://www.casafrika.es/detalles-notas-prensa.jsp?DS13.PROID=757503>

EL BLOG DE INTERCULTURALIDAD DEL IES MUNGIA BHI

<http://kulturartekoa.wordpress.com/>

ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/cimarron/cimarron0.htm>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA-COOPERACIÓN CULTURAL

<http://www.mcu.es/cooperacion/CE/Internacional/DebateCultural.html>

<http://www.mcu.es/cooperacion/CE/Internacional/DebateCultural/ProtPromDiversidadCultural.html>

MUNDUS KARAVAN

<https://www.facebook.com/mundus.karavan>

OBAFEMI AWOLOWO UNIVERSITY

<http://www.oauife.edu.ng/>

RETHINKING CONTEMPORARY ART AND MULTICULTURAL EDUCATION

<http://store.kobobooks.com/en-es/books/Title/Y885g2BsZUKCVTGGIZWM3g>

SCHOMBURG CENTER FOR RESEARCH IN BLACK CULTURE

<http://schomburgcenter.tumblr.com/>

<http://sugarcanemag.com/2011/10/celebrating-hispanic-heritage-month-scholar-writer-collector-arturo-a-schomburg/>

TEACHING MALCOLM X: EDUCATORS WORKSHOP

<https://www.facebook.com/events/117180165054305/>

TEACHING WRITERS CRAFT WITH MULTICULTURAL LITERATURE

<http://blog.leeandlow.com/2013/08/12/teaching-writers-craft-with-multicultural-literature/>

UNESCO EDUCACIÓN

<http://fr.unesco.org/themes/%25C3%25A9ducation-xxie-si%25C3%25A8cle>

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=lzai7dlvn2g (**CHARLA TED, Faith Jegede**).

<https://www.youtube.com/watch?v=5yxOFiAGWis#t=13> (**Esperanza Spalding, “Black Gold”**).

ARTE

AFRICAN ART

<http://www.africanart.org/>

<http://www.africanart.org/education/>

http://www.africanart.org/past/35/perspectives_women_art_and_islam

AFRICAN ART NOW

<http://www.african-art-now.com/en/index.html>

ART 21

<http://blog.art21.org/>

ART IN AMERICA

<http://www.artinamericamagazine.com/news-features/previews/venice-biennale-first-timers-ivory-coast/>

ARTIVISMO

<http://www.wiriko.org/category/artivismo/>

<http://artivismo.es/>

ARTE AFROBRITÁNICO

<http://www.bbcattic.org/africabeyond/africanarts/photos/venicebienale2007/index.shtml> <http://www.bbcattic.org/africabeyon>

ARTE Y POLÍTICAS DE IDENTIDAD

<http://www.arteypoliticasdeidentidad.org/?cat=14>

BIENNIAL FOUNDATION

<http://www.biennialfoundation.org/biennials/dak%E2%80%99art-the-biennial-of-the-contemporary-african-art/>

BROOKLYN MUSEUM

<http://www.brooklynmuseum.org/home.php>

CAACART-Contemporary African Art Collection by Jean Pigozzi

<http://www.caacart.com/>

<http://www.caacart.com/caacart-artists.php>

<http://www.caacart.com/books.php>

CHARLES H. WRIGHT MUSEUM OF AFRICAN AMERICAN HISTORY

<http://thewright.org/>

CREATIVE AFRICAN NET WORK

<http://www.creativeafricanetwork.com/person/1759>

CULTURAL INSTITUTE PROJECT

<http://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project>

<http://www.google.com/culturalinstitute/project/world-wonders?hl=es>

EDITH MBELLA

<http://www.edithmbella.com/>

EL MUSEO DEL BARRIO NEW YORK

<http://www.elmuseo.org/>

GALERIA OUT OF ÁFRICA

<http://www.galeria-out-of-africa.com/es/inicio>

GALLERY MOMO

<http://www.gallerymomo.com/>

GOODMAN GALLERY

<http://www.goodman-gallery.com/>

GUGGENHEIM BILBAO-ÁFRICA

<http://www.guggenheim-bilbao.es/exposiciones/100-africa>

MAD MUSEUM

http://collections.madmuseum.org/code/emuseum.asp?emu_action=advsearch&rawsearch=exhibitionid/,/is/,/508/,/true/,/false&profile=exhibitions

MOCADA

<http://mocada.org/>

MUSEUM ÁFRICA

<http://www.museumafrica.org/>

MUSEUM OF AFRICAN ARTS IN DAKAR

<http://africanmuseums.blogspot.com.es/2011/12/ifan-museum-of-african-arts-in-dakar.html>

MUSEUM OF MODERN ART-SAVANNAH

<http://www.scadmoa.org/>

NEWARK MUSEUM

<http://www.newarkmuseum.org/ArtOfTranslation.html>

PRIMITIVISM AND TWENTIETH-CENTURY ART: A DOCUMENTARY HISTORY-WILLIAM RUBIN

http://books.google.es/books?id=JZabZ5hOfqgC&pg=PA315&lpg=PA315&dq=william+rubin+primitivism&source=bl&ots=MZvycFUOOf&sig=_ZtEHJrtREMgjpq2N5WzHMPBoDQ&hl=es&sa=X&ei=UqYBUN28H8u6hAf

QUELOIDES

<http://www.queloides-exhibit.com/>

ROYAL MUSEUM OF CENTRAL ÁFRICA

http://www.africamuseum.be/museum/education/resources/index_html

https://www.facebook.com/AfricaMuseumTervuren?fref=pb&hc_location=profile_browser

SCHOOL OF THE ART INSTITUTE OF CHICAGO

<http://www.saic.edu/index.html>

SCHOMBURG CENTER

<http://www.nypl.org/locations/schomburg>

SMITHSONIA MUSEUM

<http://www.si.edu/>

<http://www.folklife.si.edu/>

SOUTHAFRICAN NATIONAL GALLERY

<http://www.iziko.org.za/museums/south-african-national-gallery>

<http://www.iziko.org.za/static/landing/education-and-public-programmes>

STUDIO MUSEUM IN HARLEM

<http://www.studiomuseum.org/>

<http://www.studiomuseum.org/exhibition/radical-presence-black-performance-in-contemporary-art>

STUDIO MUSEUM IN HARLEM-ROMARE BEARDEN

<http://thebeardenproject.studiomuseum.org/nina-chanel-abney/>

THE INCLUSEUM

<http://incluseum.com/>

THE MOBILE CONTEMPORARY ART MUSEUM

<http://www.musee-mobile.fr/>

<http://www.institutfrancais.es/prensa/mumo-musee-mobile>

<http://www.bollore-africa-logistics.com/en/media/press-releases/mumo-the-mobile-contemporary-art-museum-tours-the-world.html>

UNIVERSE IN UNIVERSE

<http://universes-in-universe.org/esp/>

<http://universes-in-universe.org/eng/intartdata/artists/>

VIRTUAL MUSEUM OF MODERN NIGERIAN ART

<http://www.pau.edu.ng/museum/>

<http://www.youtube.com/watch?v=7cctjuE95VA> **(INVISIBLE MAN).**

<http://www.youtube.com/watch?v=N-EBITvS0Fs> **(CREATIVE COMMONS “Todo Trabalho derivatibo”).**

<http://www.brooklynmuseum.org/exhibitions/basquiat/street-to-studio/spanish/home.php> **(HERRAMIENTA DIDÁCTICA-BASQUIAT).**

<http://www.youtube.com/watch?v=LeTT9XYesnw> **(BASQUIAT).**

<http://www.youtube.com/watch?v=cpEOaQ3hEuY> **(BASQUIAT DOCUMENTAL).**

DISEÑO, MODA Y TENDENCIAS

ADDIS RUMBLE-UNCOVERING AFRICAN ARTS

<http://addisrumble.com/>

AFRIBUKU

<http://www.afribuku.com/>

AFRICA FASHION WEEK

<http://www.africafashionweekny.com/>

ÁFRICA NO ES UN PAÍS-PELO AFRO

<http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2013/12/la-mujer-negra-y-el-mito-de-la-belleza-1.html>

AFRICAN PULSE

http://africanpulse.eu/_shop/

AFRICANTIQUES

<http://africantiques.com/>

AFROFÉMINAS

<http://afrofeminas.com/>

AFRILOVE

<http://www.afri-love.com/>

AFROPUNK

<http://www.afropunk.com/>

ARTHROPOLOGYLAB

<http://arthropologylab.com/>

BINO AND FINO-DIBUJOS ANIMADOS AFROEUROPEOS

<http://www.binoandfino.com/>

BLACK COMICS

<http://ecbacc.com/wordpress3/>

https://www.facebook.com/pages/Black-Comix-African-American-Independent-Comics-Art-Culture/176182414211?fref=pb&hc_location=profile_browser

BLIPSTERS

<http://blipsters.tumblr.com/>

DURO OLOWU

<http://www.duroolowu.com/>

EBOBY

<http://www.ebony.com/>

FESTIVAL DE CINE AFRICANO

<http://www.fcat.es/FCAT/>

LABO ETHNIK

<http://laboethnik.com/>

LULUKITOLOLO

<https://www.pinterest.com/lulukitololo/african-fashion/>

MISS BALANTA

<http://missbalanta.wordpress.com/>

NKWO

<http://www.nkwo.co.uk/>

OHEMA OHENE

<http://www.ohemaohene.com/>

OKAY ÁFRICA

<http://www.okayafrica.com/>

RADIO ÁFRICA MUSIC

<http://radioafricamusic.com/>

SAKINA MSA

<http://www.sakinamsa.com/>

SHINE SHINE

<http://www.shineshine.co.za/>

SOFIA BLACK

<https://www.facebook.com/sofiablackshop>

<http://www.sofiablack.com/es/>

TAMBOO BAMBOO

<http://www.tamboobamboo.fr/>

VINTAGE BLACK GLAMOUR

https://www.facebook.com/VintageBlackGlamour?fref=pb&hc_location=profile_browser

VLISCO

<http://www.vlisco.com/home/en/page/305/>

WAFRICA

<http://wafrica.jp/>

<https://www.youtube.com/watch?v=qPrdfvBVaA8> (**LIANNE LA HAVAS “Forget”**).

<https://www.youtube.com/watch?v=VHRKdpR1E6Q> (**MICHAEL KIWANUKA “I’m Getting Ready”**).

http://www.youtube.com/watch?v=oiKj0Z_Xnjc (**STROMAE “Papaoutai”**).

<http://www.youtube.com/watch?v=n6qgHntcQjY> (**NNEKA “Soul is Heavy”**).

<https://www.youtube.com/watch?v=HGy9i8vvCxx> (**ALOE BLACC “The Man”**).

<https://www.youtube.com/watch?v=D1TiGOpqmPc> (**INNA MODJA “C’est La Vie”**).

<https://www.youtube.com/watch?v=dNk3R23Twgw> (**ERYKAH BADU “Love Of My Live”**).

<https://www.youtube.com/watch?v=MNUgJMDsOuY> (**ASA “Be my men”**).

Fig. 4 p. 466: WEBGRAFÍA

Masaquoi F., 2013.

La autobiografía de una princesa africana.

Recuperado:

<http://www.palgrave.com/page/detail/the-autobiography-of-an-african-princess-/?K=9780230609587>

6.

ANEXOS

¡CUÉNTAME UN MICRORELATO!



K

a

N

G

AT ST

NS

G

O

N

N

G

G

E

O

M

G

Portada:
Thomas W., 2010.
The Change is Gonna Come.
Recuperado:
<http://www.hankwillisthomas.com/>



6. ANEXOS... 496

¡CUÉNTAME UN MICRORELATO!

6.1 GLOSARIO DE TÉRMINOS... 500

6.2 TEXTOS DE INTERÉS... 505

6.3 ENTREVISTAS ÍNTEGRAS... 516

6.4 SOBRE EL MATERIAL ADJUNTO... 580

6.1 GLOSARIO DE TÉRMINOS

Afrodescendientes (6, 8, 28, 33, 35, 38, 42, 86, 101, 120, 123, 124, 127, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 148, 155, 156, 162, 177, 212, 225, 228, 230, 231, 252, 258, 259, 261, 269, 279, 281, 286, 292, 295, 296, 297, 298, 315, 316, 317, 320, 326, 327, 328, 335, 336, 339, 342, 344, 345, 349, 351, 352, 355, 356, 357, 362, 363, 364, 365, 399, 403, 404, 405, 406, 409, 410, 411, 412, 415, 421, 422, 424): para comenzar, es importante saber que los **afrodescendientes** son aquellos individuos que descienden de una genealogía africana, al menos en una de sus ramas. El conjunto de afrodescendientes del planeta constituyen la diáspora africana, dentro de la cual se sitúan **los propios africanos, los afroamericanos, los arolatinos** (muy numerosos en todo el continente americano, procedentes de países de habla hispana), **los arolusofonos** (brasileños, portugueses... emparentados con otras ex-colonias de habla portuguesa) **y los afroeuropeos** en general (descendientes de africanos, o afrodescendientes de otro origen, en Europa); dentro de los cuales se situarían los **AFROESPAÑOLES** (descendientes de africanos u otros afrodescendientes en España). Además de estos grupos podríamos incluir a los **afroasiáticos** (y otras definiciones nacidas de la mezcla cultural que se definen por el origen de sus padres afroasiático-americano, por ejemplo), y otros individuos que no proceden de una descendencia originalmente africana, pero que **se definen como negros por su color de piel y se sienten reconocidos en su causa** (de lo que deriva el término no blancos utilizado por los multiculturalistas teóricos). Además, **afrodescendientes también pueden ser las culturas**, es el caso de la mayor parte de la herencia cultural latinoamericana, que tiene un fuerte componente negro que afecta a todos sus ciudadanos, ya sean blancos o negros.

Artivismo (6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 21, 23, 24, 25, 37, 38, 42, 47, 152, 177, 179, 180, 206, 208, 231, 232, 256, 258, 273, 274, 278, 279, 286, 305, 310, 315, 316, 321, 352, 377, 399, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 416, 422, 425, 427): combina “arte” y “activismo”. El Artivismo se ha desarrollado en años recientes de forma paralela a las protestas en contra de la globalización, los conflictos armados o la defensa de los derechos humanos. En muchos casos, los activistas tratan de proponer reformas políticas y estructurales en la sociedad a través del arte. Sin embargo, no estaríamos hablando de arte político, como se ha dicho anteriormente, en el sentido de trabajos artísticos que enarbolan una corriente política u otra, sino que los activistas vienen a denunciar las circunstancias sociales que afectan a unos y otros, y se manifiestan en contra de las políticas antisociales utilizando el arte como medio.

Cimarrón (24, 58, 59, 144): Dícese del animal doméstico que huye al campo y se hace montaraz. Dícese del animal salvaje, no domesticado. Dícese del marinero indolente y poco trabajador. Dícese del esclavo que se refugiaba en los montes buscando la libertad. (Enciclopedia Salvat). Término que, como podemos ver, se asocia siempre a conceptos con connotaciones negativas.

Comercio triangular (65, 181, 221): La trata de africanos dio lugar a un comercio denominado comercio triangular. Los barcos negreros zarpaban de Europa hacia África con mercadería que intercambiarían allí por esclavos, entonces se dirigían a América donde estos eran vendidos a los colonos. Con el producto de la venta compraban artículos como café, azúcar o algodón que vendían a un alto precio en Europa.

Comunidad Negra (12, 21, 24, 27, 28, 30, 33, 68, 77, 80, 82, 83, 125, 127, 134, 136, 137, 141, 145, 150, 152, 175, 185, 226, 230, 249, 280, 293, 320, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 351, 354, 355, 357, 360, 412): Aquellos/as africanos/as y afrodescendientes que, según los teóricos del Panafricanismo, se identifican como un solo pueblo, una sola comunidad unida. África y toda su diáspora.

Consonant acculturation y dissonant acculturation (162, 163): se habla de *consonant acculturation* cuando tienden a reivindicar la cultura de origen de sus padres y acercarse a una experiencia similar que hace que se sientan extranjeros en el país de origen, y *dissonant acculturation* si su experiencia de adaptación es diferente, se ven como nacionales y hay una brecha identitaria que los separa de sus padres.

Currículum nulo (35, 246): término desarrollado *The educational imagination* (Eisner, 1979) y que hace referencia a lo que aprendemos de aquello que no nos enseñan. De **currículum oculto**: término desarrollado en el libro *La vida en las aulas* (Jackson, 1968) que hace referencia a toda aquella información no explícita que recibimos en los contextos educativos formales (Acaso, 2013).

Currículum opaco (41, 248, 295): término desarrollado por Acaso en el libro *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*, que hace referencia a la información que parece que recibimos con un motivo concreto, cuando realmente el motivo es otro.

De color (66, 71, 76, 77, 129, 135, 190, 192, 260, 268, 292, 357): este término es habitualmente utilizado como eufemismo que evita la denominación negro. Es un término que en el fondo esconde connotaciones negativas, por lo que lo evitaremos. Sin embargo, en los Estados Unidos de América, es frecuente, sin resultar ofensivo para los afroamericanos, ya que sustituye al término nigger-nigga (color/colored). Black sería el homólogo de negro, siendo frecuente también el término afroamericano/africanamerican, como aquí podríamos decir afroespañol, término aceptado y reconocido por la Comunidad Negra de España.

Detonante (27, 268, 317, 338, 351, 356, 360, 364, 393, 404, 405, 406, 408, 409, 410, 411): metodología de inicio de una acción pedagógica a través de mecanismos de sorpresa que producen una rotura de lo predecible y consigue que lo inesperado se cuele en el aprendizaje (Acaso, 2009).

Doctrina de la limpieza de sangre (51, 52, 53, 63), fue un sistema de discriminación, fundamentado sobre el pensamiento de Aristóteles, que apareció en el siglo XIV en la España de la Edad Moderna. El sistema estableció entre los españoles una diferenciación entre personas de sangre “pura” y personas a las que se les atribuía tener la sangre “impura”, “manchada” o “mezclada” con la población conversa de judíos o moros de España, creándose una diferenciación entre “cristianos viejos” y “cristianos nuevos”, descendientes de ciudadanos conversos.

Educación artesana (35, 247): propuesta educativa basada en modos de producción no industrial mediante un número reducido de estudiantes y un equipo docente, tiempos adaptados a los diferentes ritmos de aprendizaje, conocimientos fluidos... En general una concepción de la pedagogía como un proceso humano en el que es necesario el cuidado y los afectos (Acaso, 2013).

Educación disruptiva (26, 349, 350, 352, 353, 355): literalmente traducido del inglés (disrupting education) la educación disruptiva pretende romper con el paradigma educativo establecido como la pedagogía tradicional o pedagogía tóxica (Acaso, 2013). También es interesante conocer, educación expandida y educación rizomática o pedagogía tóxica:

Educación expandida: término desarrollado en el libro del mismo nombre (*educacionexpandida.org*) en el que se reflexiona sobre la idea de que el aprendizaje sucede en cualquier momento y en cualquier lugar (Acaso, 2013).

Educación rizomática: tema tratado en el texto *Una educación sin cuerpo y sin órganos* (Acaso, 2010) en el que se entiende la pedagogía como una práctica de generación del conocimiento de manera no jerárquica, sin centro, sin cuerpo (Acaso, 2013).

Pedagogía tóxica: término desarrollado en el libro *La educación artística no son manualidades* (Acaso, 2009) donde se hace referencia a un tipo de pedagogía que envenena la capacidad por crear conocimiento propio (Acaso, 2013)

Edupunk (35, 182, 244, 245, 246): término desarrollado por Groom en 2008 a través del cual podemos visibilizar todas aquellas prácticas pedagógicas que huyen del paradigma tradicional (Acaso, 2013).

Empoderamiento (empowerment) (6, 8, 23, 24, 33, 35, 37, 177, 178, 179, 220, 242, 243, 250, 251, 290, 293, 297, 304, 316, 321, 334, 349, 350, 357, 360, 399, 402, 405, 411, 412, 414, 415, 416, 421, 422, 428): cuando en el contexto del aula repartimos el poder, es decir, damos la oportunidad a nuestros alumnos de tomar decisiones, opinar, marcarse objetivos, implicarse de forma activa en su proceso de aprendizaje y crear.

Etnoeducación (6, 8, 10, 12, 13, 21, 23, 24, 25, 28, 33, 35, 36, 37, 38, 42, 47, 48, 88, 120, 152, 154, 177, 178, 179, 236, 283, 305, 315, 316, 317, 321, 328, 330, 331, 332, 335, 336, 349, 350, 351, 352, 353, 360, 363, 399, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 409, 410, 411, 412, 414, 415, 416, 421, 422, 428): educación que contempla la atención y el acceso igualitario a las oportunidades educativas. También a los alumnos pertenecientes a las diferentes comunidades étnicas y minorías que componen una sociedad. Es considerada como un nuevo espacio en el sistema educativo y la educación no formal, con posibilidades ilimitadas, un reconociendo al carácter pluriétnico y multicultural de un país.

Fertilizaciones cruzadas (cross fertilizations) (23, 36, 179): cuando varios campos y saberes humanos interactúan y generan conocimiento compartido, así como las personas que producen estos saberes, desde prácticas rizomáticas dentro del aula, a el uso de disciplinas de forma transversal, en este caso: el arte, la educación y la cultura africana.

Idiosincrasia (7, 51, 84, 91, 125, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 202, 210, 213, 268, 298, 351): índice del temperamento y carácter de cada individuo, por el cual se distingue de los demás (Salvat, 2003). Si nos referimos a un conjunto de personas, al conjunto de la sociedad, y le asociamos el adjetivo blanca, tenemos como resultado una serie de cualidades comunes a un grupo de individuos a través de las cuales se les identifica y distingue de los demás. Dicha idiosincrasia puede establecerse como una pauta dominante dentro de un grupo y sociedad, aunque no todos los individuos de dicha sociedad compartan estos mismos ideales. Esta identidad, al ser asumida por el grupo de poder, es impuesta a los otros, que ven condicionadas gran parte de sus acciones por esta idiosincrasia, que se presenta como multitudinariamente aceptada. La **idiosincrasia blanca** funciona como **norma invisible** y frecuentemente se crea por oposición a otras idiosincrasias o estilos de vida, sin que por ello sean diametralmente opuestos. Se crea por oposición “al otro”, al que se sale de la pauta marcada, y niega las hibridaciones culturales existentes. Llamamos idiosincrasia blanca al conjunto de ideas asociadas al pensamiento occidental que tiende a ser homogéneamente blanco; es decir, legitimado, representado y construido por personas de raza blanca. A menudo también se habla de bloque de poder (como el grupo político que gestiona el poder social y tiene ascendente sobre el resto de ciudadanos, que acostumbra a representar los valores de la idiosincrasia blanca). **Idiosincrasia blanca** (84): La idiosincrasia blanca se presenta a sí misma no solo como una fuerza cultural o norma por la cual se miden todas las demás culturas, sino también como una postura que está por encima de la historia y de la cultura. En definitiva un espacio no étnico (Kincheloe y Steimberg, 1999). Es el constructo ideológico que el grupo de poder dominante aplica a su razón de ser, a su forma de ver el mundo y a su manera de juzgar la historia y la cultura de los otros pueblos. Una filosofía creada por un sistema liberal-capitalista, masculino, de clase social alta y raza blanca.

Infogenocidio (221): genocidio informativo. Cuando la información sobre hechos y circunstancias reales aparece omitida en sus causas y consecuencias más profundas (Sendín, 2009).

Intelectual transformativo (424): término desarrollado en la obra *Los profesores como intelectuales* (Giroux, 1990) que hace referencia al papel del profesor como un agente creador de conocimiento, agente político y transformador social (Acaso, 2013).

Ku Klux Klan (KKK) (71) es el nombre que han adoptado varias organizaciones de extrema derecha en Estados Unidos. Creadas en el siglo XIX, inmediatamente después de la Guerra de Secesión, promueven principalmente la xenofobia, así como la supremacía de la raza blanca, la homofobia, el antisemitismo, el racismo, el anticomunismo y el anticatolicismo. Con frecuencia, estas organizaciones recurrieron al terrorismo, la violencia y los actos intimidatorios, como la quema de cruces, para oprimir y atemorizar a sus víctimas. La primera encarnación del Klan fue fundada a finales de 1865 por veteranos de la Guerra de Secesión, quienes quisieron resistirse a la Reconstrucción. La organización adoptó rápidamente métodos violentos para conseguir sus fines. Desgraciadamente, hoy en día aún pervive su ideología, también en España, a través de algunas sociedades que no han sido erradicadas, que encuentran su forma de escalar a través de la crisis económica, que los partidos políticos aún no han ilegalizado.

Lapsus psicológico-pedagógico (41, 121): cuando olvidarse de determinada información ofrece información a partir de ese olvido (Acaso, 2013).

Metanarrativa, gran relato, metarelato, macrorelato, macronarración (182, 226, 238): conjunto de relatos omitidos por los que se ostenta el poder.

Metanarrativa visual: conjunto de relatos emitidos por los que se ostenta el poder a través del lenguaje visual.

Micronarrativa (182, 184, 204, 226, 238, 248, 251, 289, 408): conjunto de relatos emitidos por los grupos oprimidos por el poder.

Micronarrativa visual: conjunto de relatos emitidos por los grupos oprimidos por el poder, a través del lenguaje visual (Acaso, 2007).

Mulato (57, 58, 59, 60, 61): Dícese del cruce imposible entre la mula y el toro. Aplicado a la persona nacida de negra y blanco y al contrario. En la actualidad este término despectivo se sustituye por el de mestizo o mestiza, o bi-racial.

Multiculturalismo teórico (34, 83, 151, 177, 187, 241): Esta disciplina pedagógica está especialmente centrada en saber de qué modo se produce la dominación, es decir, cómo se configuran las relaciones humanas en los lugares de trabajo, en las escuelas y en la vida cotidiana en general, lo cual da lugar a cambios de perspectiva. Esta pedagogía se niega a establecer un conjunto específico de procedimientos de enseñanza. No tienen pretensión de neutralidad, exponen sus valores críticos y trabajan para lograrlos, revelan la relación existente entre el proceso escolar y la desigualdad social (con el sufrimiento que la acompaña), derrumba la idea de que la educación está diseñada para ofrecer igualdad de oportunidades también a los **no blancos**, (término que utilizan para referirse a todos aquellos al margen del reparto habitual de poder), un conjunto de capacidades políticamente neutrales y un cuerpo de conocimientos objetivos.

Interculturalidad (10, 23, 25, 30, 33, 34, 86, 89, 118, 123, 148, 153, 160, 168, 174, 177, 183, 305, 306, 307, 312, 319, 330, 331, 332, 333, 335, 340, 344, 353, 365, 402, 403, 407, 410, 421) es el proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos humanos donde se concibe que ningún grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas. En las relaciones interculturales se establece una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo. Sin embargo, no es un proceso exento de conflictos, estos pueden resolverse mediante el respeto, la generación de contextos de horizontalidad para la comunicación, el diálogo y la escucha mutua, el acceso equitativo y oportuno a la información pertinente, la búsqueda de la concertación y la sinergia. Es importante aclarar que la interculturalidad no se refiere tan solo a la interacción que ocurre a nivel geográfico sino más bien, en cada una de las situaciones en las que se presentan diferencias.

Multiculturalidad (25, 29, 89, 102, 148, 161, 184, 206, 213, 305, 318, 329, 340, 377) es un término polisémico que está sujeto a diversas, y a veces contradictorias, interpretaciones. En su sentido meramente descriptivo, puede simplemente designar la coexistencia de diferentes culturas en el seno de una misma entidad política territorial. Puede tener, asimismo, un sentido prescriptivo o normativo y designar diferentes políticas voluntaristas. El término surgió, inicialmente, en el mundo angloamericano como un modelo de política pública y como una filosofía o pensamiento social de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de globalización. Es, por tanto, una propuesta de organización social, que se ubica en términos teóricos dentro de la filosofía del pluralismo cultural.

Transculturalidad (15, 25, 35, 42, 89, 179, 305, 329, 370, 373, 424) es el fenómeno que resulta cuando los grupos de individuos, que tienen culturas diferentes, toman contacto continuo de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos.

No-docente y no-estudiante (182, 184, 246, 247, 248, 392): términos desarrollado en los libros *El Proyecto Facebook y la Postuniversidad* (Piscitelli, 2009) y *Edupunk aplicado* (Piscitelli, 2012) con el objetivo de desestabilizar las figuras del docente y del estudiante (Acaso, 2013).

Palenque (58, 59, 144): Terreno cerrado por una estaca para celebrar algún acto solemne. Poste liso y fuerte que sirve para atar animales (Enciclopedia Salvat). Es también el nombre que se le da a la zona selvática entre México y Guatemala. Allí se refugiaron algunos de los primeros esclavos huidos conocidos como Cimarrones y allí reproducían su forma de vida anterior en libertad, dando lugar a poblados conocidos por este nombre.

Pedagogías invisibles (5, 12, 21, 24, 26, 27, 41, 42, 141, 227, 232, 236, 247, 248, 293, 315, 317, 342, 346, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 406): son el conjunto infinito e incontrolable de micro-discursos que suceden y/o que no suceden en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente), dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes, del acto pedagógico en cuestión (Acaso, 2012: 105).

Pedagogías Invisibles: colectivo de investigación-acción en educación artística formado por profesionales de distintos ámbitos: institutos de secundaria, universidad, museos y centros de arte, contextos comunitarios, etc. Nos une la preocupación por detectar, analizar y transformar (DAT) las **pedagogías invisibles** de cualquier acto en el que se produce aprendizaje.

Panafricanismo (27, 30, 31, 83, 127, 177, 275, 276, 277, 338, 339): corriente desarrollada principalmente por el afroamericano Marcus Garvey, en la que se concibe a todos los descendientes de africanos y a los africanos mismos como un solo pueblo.

.PNL (Marzo 2009) (141): Proposición no de Ley sobre memoria de la esclavitud y reconocimiento y apoyo a la comunidad negra, africana y afrodescendientes en España. Instaba al Gobierno a reconocer a la comunidad negra como minoría étnica, a reconocer su diversidad, a retirar los nombres de las calles dedicadas a tratantes de esclavos y a erigir un monumento a la memoria de las víctimas de la esclavitud.

Racista Aversivo (79, 115): Término que se aplica a las personas que no se consideran prejuiciosas, porque piensan que defienden los principios de justicia e igualdad de todos. Pero, inconscientemente, comparten sentimientos negativos hacia personas de otros grupos sociales, lo que les lleva a evitar la interacción o el contacto con ellos. (Dovidio y Gaertner, 1986).

6.2 TEXTOS DE INTERÉS

LA AFRICANIDAD DE ESPAÑA MEMORIA Y RECONOCIMIENTO:

La memoria y el reconocimiento de la comunidad africana y africanodescendiente negra en España, el papel de la vanguardia panafricanista.

Las personas africanas y africano-descendientes negras en España suman en torno al millón de personas, el asociacionismo ha sido desde los inicios de la nueva migración africana de los años 80 del siglo XX, la fórmula escogida por estas comunidades para establecer redes, reforzar lazos y afrontar problemáticas específicas. Desde los años 90 del siglo XX, un pequeño grupo de asociaciones de carácter panafricanista está constituyéndose en vanguardia de las reivindicaciones negras, entre las que se encuentra el reconocimiento de la africanidad de España, la visibilización y la exigencia de reparaciones por la esclavitud y la colonización.

INTRODUCCIÓN:

LAS DIMENSIONES DE LA CUESTIÓN

El 31 de mayo de 2010 el Partido Socialista Obrero Español convocó en un local del multicultural barrio madrileño de Lavapiés, con motivo del cincuentenario de las independencias africanas, una reunión con representantes de la comunidad negra Española de diversos ámbitos. Acudieron cerca de cien personas del asociacionismo, la cultura, la intelectualidad, el mundo académico y ciudadanos diversos a título particular (<http://www.psoe.es/afrosocialista/> noticia del 30 de mayo). El objetivo de la reunión según fue convocada era exponer la reivindicación de la comunidad negra recogida por el “Grupo Federal Afrosocialista” de un “Instituto de Cultura (denominada) Afro” y acompañar con las propuestas de la comunidad africana y africano-descendiente negra una futura Ley integral de Igualdad de Trato y Contra la Discriminación. En la reunión intervinieron micrófono en mano Consuelo Cruz Arboleda, coordinadora del grupo, Pedro Zero lo Secretario de Movimientos Sociales y Relaciones con las ONG del PSOE, Marcos Suka-Umu Suka técnico de investigación social en el Área de Coordinación del Observatorio de las Migraciones del Ayuntamiento de Madrid y el Filósofo Eugenio Nkogo Ondo entre otros. Si bien los objetivos de la reunión eran los ya expuestos, el encuentro derivó en un mitin político en el que los convocantes en particular el Sr. Pedro Zero lo aseguraron que el grupo Federal Afrosocialista había diseñado las propuestas y había logrado el hito de la aprobación de la Proposición no de Ley sobre Memoria de la esclavitud, reconocimiento y apoyo a la comunidad negra, africana y de afrodescendientes en España.

El día 17 de febrero anterior la Comisión de Igualdad del Congreso Español, compuesta por los principales grupos parlamentarios del espectro político, había aprobado la mencionada Proposición no de Ley (Boletín Oficial de las Cortes Generales, BOGC 26 febrero 2010). El documento es el resultado del acuerdo sobre las respectivas Proposiciones no de Ley Presentadas por los Diputados del Partido Popular Adolfo González Rodríguez y Doña María Soraya Sáenz de Santamaría Antón, Portavoz del Grupo Parlamentario Popular en el Congreso, el 12 de marzo de 2009 (BOGC 7 de abril de 2009) y por el Partido Socialista varios meses después el 6 de octubre de 2009 presentada por los Diputados José Vicente Muñoz Gómez y el Señor Eduardo Madina Muñoz, Portavoz del Grupo Parlamentario Socialista (BOGC 20 de octubre de 2009). Ambos textos presentan marcadas diferencias y determinadas similitudes de forma y contenido que tienen su explicación en un juego de fuerzas subyacentes, es más, la diferencia de plazos de presentación no responde a la casualidad o a la causalidad de los calendarios parlamentarios sino a una tensionada pugna política con aspectos clientelares, como se explicará más adelante. Dicha Proposición no de Ley es, por lo inédita, una medida de alcance histórico para las diversas comunidades africanas negras que viven y residen en España y cuya voluntad social se articula fundamentalmente a través del asociacionismo (Antumi Toasijé en S. Serra 2004). Mientras que, hasta el momento actual, no hay acción coordinada de todas estas comunidades, ni se modula su voluntad en torno a un solo movimiento social o político, es cierto y se constata de forma innegable que el movimiento ideológico panafricanista se constituye en vanguardia de este proceso de reconocimiento y visibilización desde su inicio. Se entiende que la denominada PNL es una iniciativa panafricana al articularse sobre una masa asociativa plurinacional y multicontinental, sobre todo africana, africano-americana y africano-europea. Es también un logro por cuanto es un paso previo para una Ley Integral que pueda incluir medidas concretas de reconocimiento, visibilización y apoyo a la comunidad africana y africano-descendiente negra en España y también un paso en la línea de las reparaciones por los crímenes de la esclavitud y el colonialismo españoles. Ahora bien, el logro no discutido, en tanto que tal, se ha convertido en ocasión política para la captación de elementos de la comunidad negra por parte de los partidos políticos, notablemente el Partido Socialista y el Partido Popular, que es coincidente en fechas con el ascenso al poder en los Estados Unidos de Norteamérica de Barack Obama en un contexto de crisis económica global y en especial en el seno de la propia Unión Europea..

Apenas se han hecho intentos científicos de cuantificar el número de personas africanas y africano-descendientes negras, que residen en el territorio español. Debe hacerse aquí un inciso para puntualizar que consideramos el término negro en su sentido más social, de modo que africano-descendiente negra sería cualquier persona socialmente identificable como tal o que se reconozca a sí misma como tal sin entrar en detalles estadístico-antropológicos o antropométrico- raciales desfasados y siempre contestables. Las estimaciones ofrecen un rango entre 700.000 y 1,600.000 personas negras africanas y africano-descendientes que viven en España (Público 5 de diciembre de 2008) estas inferencias han sido hechas públicas hasta ahora sobre todo por el Alto Consejo de Comunidades Negras de España (El País Semanal 11 de octubre de 2009) una entidad social de carácter elitista, conformada por un reducido grupo de personas de diversas procedencias aunque en su mayor parte con origen en Guinea Ecuatorial, fundada en 2008. La estimación realizada por el Presidente de Federación Panafricanista el Sr. Abuy Nfubea y por el representante de la Fundación Vida, Grupo Ecológico Verde en España, Sr. Luis Alberto Alarcón, conocido también como Mbolu Etófilo arroja una cifra de 2 millones de integrantes (Día 20 de mayo de 2010). Cifra poco probable teniendo en cuenta que el número de personas alóctonas que viven en España no supera en los cálculos más abultados los 6 millones en 2009. Para realizar un cálculo aproximado se deben tener en cuenta al menos cinco grupos de población, y en todos los casos se deben cuantificar tanto las personas que se encuentran en situación regular, como aquellas personas que no figuran en las estadísticas oficiales siendo esto lo que añade más complejidad a la estimación. Estas cinco categorizaciones están hechas en base a circunstancias presentes que guardan relación con el origen, con el objetivo de describir el panorama, pero no son éstas las fronteras existentes entre las comunidades africanas y africano-descendientes que, como se verá, son fundamentalmente lingüísticas. El primer grupo a contabilizar está compuesto por las personas procedentes de países de África negra que han llegado a España siendo adultos mayoritariamente hombres muy jóvenes, en torno a la veintena, notablemente nigerianos, senegaleses, gambianos y guineoecuatoriales entre otros.

El segundo gran grupo de africano-descendientes negros es el compuesto por los africano-latinoamericanos, también conocidos como afrolatinos, también llegados como adultos aunque con mayor feminización porcentual y con edades algo superiores al primer grupo. En este caso nos encontramos con la dificultad de cotejar cuantas, de entre estas personas, son negras africano-descendientes, en especial colombianos, dominicanos, ecuatorianos, cubanos y brasileños entre otros, una estimación inicial se puede basar en el porcentaje de población negra africano-descendiente existente en dichos países, sin embargo esas cifras también están fuertemente contestadas, es más, las poblaciones desplazadas a Europa no tienen porqué ser porcentualmente iguales a las de origen. El tercer grupo de personas negras en España está constituido por los africano-descendientes procedentes de países del norte u occidentales como Francia, Gran Bretaña, Portugal o Estados Unidos y las minorías negras asiáticas de origen africano. Un cuarto grupo debe tener en cuenta a los nacidos en España hijos o nietos de cualquiera de los anteriores grupos. Finalmente deberemos entrar a considerar en un quinto grupo a las personas negras españolas descendientes de poblaciones antiguas, como los descendientes de personas esclavizadas, de los musulmanes y los moriscos y de otros grupos con arraigo secular generalmente conocidos como “morenos”. Estos grupos en ocasiones mantienen cierta conciencia de negritud y de africanidad como es el caso de las poblaciones africano-descendientes de Gibraltor y Niebla en Huelva (Olmedo en La Revista de El Mundo 1998) es natural teniendo en cuenta que su existencia sería imposible sin un fuerte racismo circundante que les obligara a aislarse y mantener por ello sus rasgos africanos. En otros casos su identidad colectiva se pierde en un simple tipismo físico como en el caso de los “morenos” de Cádiz o de Baleares.

Por poner un ejemplo de la dificultad de este cálculo, se debe observar que según el boletín estadístico de enero de 2008 de Extranjería e Inmigración del Ministerio español de Asuntos Sociales y Trabajo, con datos correspondientes a 2007, había entonces, restando Marruecos y Argelia, 147.458 personas de países de África que figuraban estadísticamente como residentes inscritos, siendo de todo punto una cifra totalmente insuficiente para calcular de un modo siquiera aproximado el número real de residentes africanos. Mi cálculo de población negra de origen africano y de sus diásporas en España para el año 2009, no puede ser sino muy aproximado, teniendo en cuenta las cifras que se están barajando en las propias organizaciones de migrantes, las organizaciones no gubernamentales y las estadísticas oficiales; comprende un total, muy estimativo, cercano a un millón ciento cinco mil africanos y africanos descendientes negros ± 175.000 , es decir entre 930.000 y 1,280.000. Estas cifras por otra parte están muy sujetas a los vaivenes de los movimientos migratorios y a las políticas restrictivas o selectivas de las autoridades españolas y europeas con las entradas de extranjeros en el país. Al referirnos a africanos y africanos descendientes negros, de estas cifras están excluidos la inmensa mayoría de los marroquíes, los argelinos, los tunecinos, los libios y gran parte de los egipcios, como se comprende perfectamente.

Esta cuestión de las cifras no es baladí por tres razones fundamentales. Ahora bien, antes de analizarlas conviene exponer que estas comunidades africanas y africanas descendientes negros son socioculturalmente parcialmente heterogéneas y en ocasiones presentan ciertos antagonismos producto de la historia colonial o de las relaciones raciales e inequidades provocadas por el racismo sobre todo en Latinoamérica donde el componente negro ha sido generalmente invisibilizado o vilipendiado. La llamada “escala de color” produce en cierto número de personas el efecto denominado de autonegación,

y por ello, aún siendo en España socialmente reconocidas como negras por el conjunto de personas blancas, se autodefinen desde su origen en escalas cercanas a lo blanco como una forma de evitar estigmas.

Entre las personas nacidas en África no siempre hay simpatía simbólica hacia los africanodescendientes en ocasiones por desconocimiento de la historia común. Esta tendencia suele cambiar al transcurrir un cierto tiempo de residencia en España por encontrarse dichas personas con un nuevo paradigma donde, como ya he dicho, se las considera negras con menos matices. Por otra parte entre las poblaciones africanas la barrera lingüística, inducida en su momento por el colonialismo y por el neo-colonialismo, es considerable y por tanto es común que la identificación sea mayor entre anglófonos por una parte, francófonos por otra y Lusófonos e hispanófonos (Guineoecuatoriales) por otra. Esta fragmentación no evita en cambio que el conjunto de personas negras residentes en España nos enfrentemos a un conjunto de problemáticas similares, (la más lacerante el racismo y la exclusión social), y que incluso reunamos suficientes rasgos comunes como para ser considerados una unidad sociocultural. Estos rasgos pueden dividirse en aquellos de carácter histórico como el reconocimiento de una historia común de explotación, esclavización y el haber sido o seguir siendo sujetos colonizados o neo-colonizados, aquellos de carácter social como la concepción distintiva de la familia y de las redes sociales y aquellos de carácter cultural como las manifestaciones artísticas, sobre todo musicales, producto de un imaginario común generalmente ligado de un modo u otro a los mestizajes transatlánticos. Reconocer las dimensiones de este conjunto por una parte heterogéneo y por otra parte estructural de personas y cuantificarlo tiene, como he avanzado, tres razones fundamentales de ser. La primera razón viene dada por la necesidad de visibilización, reconocimiento y autoconocimiento que precisa la propia comunidad africanodescendiente negra, como una forma de reforzar posiciones ante problemas comunes como el racismo. La segunda razón es establecer la importancia real de la presencia negra como tal y cotejarla con los grados existentes de representatividad, política y profesional principalmente, para de este modo comprobar si hay “pares” en los medios y altos niveles de poder. Caso de no darse dicha representatividad, tiene base legal, se podrá y se deberá entonces luchar por políticas de inclusión y de acción afirmativa, mal denominadas de discriminación positiva. El tercer aspecto a destacar es la necesidad de establecerse como la primera minoría “étnica” del estado Español superando porcentualmente a la etnia gitana, por ejemplo, de modo que se pudiera demostrar el abandono hacia esta minoría negra por parte de las políticas institucionales en relación a las políticas de protección y promoción adoptadas hacia otros grupos.

LOS ORÍGENES DEL PANAFRICANISMO DIASPÓRICO EN ESPAÑA

El panafricanismo o Panafricanismo se define como un movimiento político, filosófico y social, que promueve el hermanamiento entre africanos y africanas en África y en las diásporas, es decir los territorios extra-africanos donde se han asentado. En España hasta los años 80 del pasado siglo, vivían pequeños grupos de africanos y africano-descendientes negros, principalmente de Guinea Ecuatorial, Cuba y algunos estadounidenses. Con el crecimiento económico del período democrático se produce una entrada destacable de personas de muy diversas procedencias. A efectos descriptivos y administrativos este conjunto pasará a ser subdividido en dos categorías, por una parte los denominados extranjeros residentes, compuesto por personas procedentes de países con igual o mayor nivel de vida que España y por otra parte los denominados inmigrantes, compuesto por personas procedentes de países que se presupone son económicamente “inferiores”. La entrada de España en la Unión Europea viene a consolidar este esquema, separando aún más si cabe, ambos grupos de extranjeros. Esta categorización, es la base de instrumentos legales concretos como las diversas leyes de extranjería que solidifican esta división con políticas siempre más restrictivas para los denominados inmigrantes. Esta marcada división ha forjado un movimiento identitario social reivindicativo por parte de los propios migrantes por lograr la equiparación en derechos con los nacionales y por lograr también algunos de los derechos que poseen los extranjeros comunitarios. El movimiento de los inmigrantes tuvo sus primeras manifestaciones de calado con los encierros en Barcelona en demanda de “papeles para todos” a principios de los noventa del pasado siglo en torno a la Federación de Colectivos de Inmigrantes en Cataluña FCIC, y con el momento álgido del encierro en la catedral de Barcelona en junio de 2004 convocado por la Asamblea por la Regularización sin Condiciones (Varela en “La lucha de los sin papeles...”). Movimiento que tiene su antecedente y génesis en el movimiento de los “sans papiers” en Francia en los 70 con sus encierros principalmente en iglesias (Laura Krueger en Scripta Nova 2001). Esta identidad común de los migrantes es en el momento actual mucho más sólida que la identidad étnico-racial en términos políticos y está mucho más presente en el discurso de las instituciones y de los medios de comunicación así como de las propias organizaciones migrantes. La principal razón para ello podría ser el carácter latino de la tradición hispánica, frente a la anglo y a la sajona, que la convierte en homogeneizadora y antimulticultural y tiende a restar importancia política, que no social, a la genética poblacional.

Al mismo tiempo en que se producen los albores de este movimiento reivindicativo de masas, miles de jóvenes africano-descendientes negros que han nacido en el Estado español o han llegado siendo niños al mismo y en la mayoría de los casos poseen la nacionalidad española, están buscando reafirmar su identidad en lucha contra el racismo tanto institucional (policial, administrativo, político...) como el de los grupos de terrorismo urbano neonazis. Este conjunto de jóvenes se concentran sobre todo en, la provincia de Barcelona, en Valencia, en Sevilla, Palma, en Mallorca y Madrid. En Madrid la mayor densidad de jóvenes africano-españoles se da en los años noventa en el corredor del Henares fundamentalmente Torrejón de Ardoz y Alcalá de

Henares y en el sur, sobre todo en las poblaciones de Móstoles, Fuenlabrada, Getafe y posteriormente Parla. A partir de finales de los noventa aparecen grupos fraternos de africano-descendientes españoles madrileños en barriadas como Lavapiés, Villaverde y Carabanchel y poblaciones como Arganda del Rey mientras crece la presencia en las poblaciones del norte como Collado Villalba y San Agustín de Guadalix. Torrejón de Ardoz será sin duda el germen de la denominada generación afroespañola, aunque léxicamente es más correcto denominarla africano-española. Siendo este un foco cultural del Hip-hop por la profusión de grupos y solistas del Rap como Frank-T y el Chojín.

Estos jóvenes africano-españoles encuentran que su reivindicación no es exactamente igual a la de los “sin papeles” ya que ellos no se encuentran generalmente en dicha situación administrativa y, sin descuidar en absoluto la solidaridad hacia los primeros que a menudo son familiares directos, concentran su lucha en la crítica al sistema y el combate antirracista, enfrentándose en ocasiones físicamente con los elementos neo-nazis que tendrán su auge en el decenio que va de mediados de los 80 a mediados de los 90. A un tiempo asisten a la lucha de Winnie Mandela por la liberación de Madiba Mandela, los macro-conciertos y la lucha en las barriadas de los excluidos por el Apartheid. Los intereses de estos jóvenes se concentran en el Baloncesto de la NBA y el Rap de músicos comprometidos como Public Enemy o Afrika Bambaataa (El Chojin y Reyes 2010). El sentimiento combativo se acrecienta muy notablemente tras el estreno de la película “Malcolm X” de Spike Lee en 1992 y la difusión de su autobiografía y discursos. Los antecedentes de este movimiento cultural y social de jóvenes africano-españoles están en el Break Dance con el estreno de películas como “Beat Street” de 1984, “Breakdance” de 1984, y “Electric Boogaloo” de 1985. Es en el seno de esta juventud rebelde y muy dinámica influida por la historia y las manifestaciones de la cultura africano-norteamericana donde surgirá el movimiento panafricanista de España a mediados de los noventa. Aunque a un tiempo se estaban dando otros fenómenos culturales entre los africanos españoles, como el de los rastafaris o los de los ritmos africano-caribeños estos no llegarán a configurar un movimiento de vocación social panafricanista y de base como el que surgirá de este magma.

LA EVOLUCIÓN EN LA INVOLUCIÓN: LOS ASESINATOS RACISTAS

El año 1992, un año de proyección internacional por las olimpiadas de Barcelona, la Exposición Universal de Sevilla y las celebraciones del Quinto Centenario, marca el inicio del Panafricanismo diaspórico activo en España. Esto es así no sólo por la aparición de la película Malcolm X sino también por producirse el primer crimen racial, con repercusión mediática, de la democracia, el asesinato de Lucrecia Pérez. Asimismo en el plano internacional se produce la brutal paliza a Rodney King por parte de la policía de Los Ángeles y los disturbios que se produjeron en dicha ciudad, con el resultado de más de medio centenar de muertos, cuando el primer jurado absolvió a los acusados. El caso del brutal asesinato de Lucrecia Pérez, por sus características y por la relevancia de los perpetradores el guardia civil Luis Merino y tres menores de edad todos ellos vinculados a grupos neo-nazis y ultraderechistas, atrajo la atención de los medios sobre un problema, el del racismo violento que venía castigando hacía años las barriadas más pobres de las grandes ciudades como Madrid y sus áreas residenciales satelitales. Los hechos ocurrieron el viernes 13 de noviembre en torno a las nueve de la noche. Cuatro enmascarados vestidos de negro, se introdujeron en la abandonada discoteca Four Roses, situada en el distrito de Aravaca que se había convertido en hogar provisional de algunos africano-dominicanos sin recursos. Los asaltantes dispararon contra las personas que se encontraban cenando y huyeron en un coche que les esperaba. Lucrecia Pérez Matos, de 33 años, que había llegado a España un mes antes, recibió dos tiros, uno de ellos en el corazón, ingresando muerta al Hospital. El otro herido grave, en una pierna, fue Porfirio Elías, también africano-dominicano negro. El juicio reveló la vinculación de los perpetradores con los movimientos Bases Autónomas, Nazis Skinheads y Ultra-sur. Días antes se habían repartido carteles y realizado pintadas en Aravaca, como los de “INMIGRACIÓN STOP Primero los Españoles” de Juntas Españolas; “Defenderse contra la invasión” del Grupo Covadonga, o: “Fuera Negros.N.J.” de Nación Joven. El evidente móvil racista era sin duda negrofóbico dadas las declaraciones y la reconstrucción de los hechos en los que el hecho de ser las víctimas negros fue determinante en la acción criminal. El asesinato de Lucrecia se convirtió en un revulsivo para las organizaciones no gubernamentales y ciertos grupos de jóvenes africano-españoles negros que se sumaron a las protestas masivas contra el racismo que tuvieron lugar en las ciudades de: Madrid, Barcelona, Valencia, Pamplona, Córdoba, Sevilla y Zaragoza. Instituciones como el Parlamento Español y la Asamblea de Madrid realizaron declaraciones en las que por primera vez se hablaba explícitamente de condena al racismo. Al día siguiente del asesinato de Lucrecia Pérez, el 14 de Noviembre de 1992, es asesinado por un Skinhead racista el migrante de origen marroquí Hassan Al Yahami. Este será el momento fundacional de varias entidades asociativas compuestas por españoles de origen, que centran su acción directamente y abiertamente contra el racismo y la xenofobia como SOS Racismo y Movimiento Contra la Intolerancia.

El asesinato de Lucrecia será el primero de una larga lista perpetrados por grupos de extrema derecha. Setenta crímenes según el movimiento contra la intolerancia en lo que los que el móvil principal será el odio a la diferencia ya sea étnico-racial, ideológica o sexual. Si bien transcurrirán aproximadamente diez años hasta que otro crimen, el cometido contra el joven de origen congolés Augusto Ndombele Domingos a manos de José David Fuertes, en la zona de ocio nocturno conocida como Costa Polvoranca de la localidad madrileña de Alcorcón, llamara la atención de los medios. La causa sería la indignación de la familia, la acusación, y los espectadores absortos, entre ellos la mayoría de los africanos y africano-descendientes residentes en España ante una de las primeras sentencias de un tribunal popular, institución nueva en el sistema judicial español, que sería absolutoria a pesar de

las abrumadoras pruebas. La absolución motivará manifestaciones y concentraciones en defensa de la familia de Augusto Ndombele. Dicha sentencia será anulada y el Tribunal Superior de Justicia de Madrid y el Tribunal Supremo ordenarán la repetición del juicio, y de nuevo con tribunal popular, lo cual constituiría una prueba de fuego para un sistema reciente que no contaba con la aprobación de muchos expertos en la materia. Finalmente el 5 de junio de 2006 José David Fuertes será condenado merced a la gestión en la acusación del Movimiento Contra la Intolerancia presidido por Esteban Ibarra, a 18 años de prisión. Sin embargo no se reconoció móvil racista a pesar de los testimonios sobre la vinculación del acusado con grupos de Extrema Derecha (Audiencia Provincial de Madrid, sentencia (16/2006). En 1992, el 6 de diciembre, tiene lugar además un hecho menos conocido pero no menos importante; Rosalind Williams Lecraft, una mujer negra originaria de Estados Unidos, nacionalizada española en 1969, es objeto de un control de identidad en la estación de ferrocarril de Valladolid, la policía reconoció expresamente que se había dirigido a ella expresamente por ser negra y este será el inicio de un largo proceso cuyas consecuencias iniciales serán nefastas para la población negra española, como se explicará más adelante.

En la década que va desde el asesinato de Lucrecia hasta el de Augusto Ndombele Domingos el 20 de julio de 2002, en España se produce el fenómeno institucional de la desafricanización. La desafricanización de España supone el borrado y negación del legado africano en España, la persecución de los migrantes africanos y el establecimiento del dispositivo de vigilancia y control marítimo FRONTEX. El objetivo final es la plena aceptación de España como país europeo y la negación de su reconocida africanidad (Antumi Toasije en Journal of Black Studies 2007, 2009). En el período de desafricanización las autoridades tienen un discurso especialmente hostil hacia los migrantes africanos negros y llevan a cabo o fomentan que terceros países lleven a cabo acciones de repatriación que contravienen los Derechos Humanos. La cumbre Europea de Sevilla de 2002 marca el culmen de ese discurso con propuestas de castigo a los países emisores de migrantes por parte de José María Aznar, entonces presidente del gobierno del Partido Popular. En ese período las entidades africano-españolas siguen tres derroteros bien diferenciados.

Por una parte están las entidades étnico-nacionales de compatriotas que ofrecen servicios sociales a sus miembros y asistencia en caso de problemas económicos, como los tramites y gastos para las repatriaciones de cadáveres o las bolsas económicas para contingencias y en algunos casos ofrecen resolución comunitaria de conflictos, destacan en este campo las entidades senegalesas y en segundo término las nigerianas. Ocasionalmente estas entidades, que son junto con las iglesias y mezquitas, las entidades más grandes por el número de socios, participan de acciones reivindicativas de alto nivel como las demandas de regularización, las críticas a las leyes de extranjería y las campañas por el cierre de los Centros de Internamiento de Extranjeros.

Por otra parte están las asociaciones asistenciales y festivas inespecíficas porque hacen referencia a la inmigración o África en general de un modo no reivindicativo. Habitualmente están compuestas por africano-latinoamericanos o personas originarias de Guinea Ecuatorial, que abogan por el asistencialismo al estilo de las grandes entidades clásicas como Cruz Roja y el integracionismo con reivindicaciones sociales de baja intensidad. Estos centran su atención en repartos de alimentos y medicinas, así como festivales culturales de integración, suelen ser más pequeñas en número de socios que las anteriores. Es el período en que el paradigma asimilacionista de las políticas públicas frente a la inmigración se transforma lentamente para convertirse en interculturalista, sin llegar nunca a dar el paso hacia el multiculturalismo de corte anglosajón.

Finalmente se dará un grupo muy reducido pero cada vez más influyente de entidades denominables panafricanas dado que integran diversas nacionalidades. Estas están generalmente dirigidas por guíneoecuatoriales como la Asociación de Mujeres Africanas E'Waiso Ipola liderada por Remei Sipi e Irene Yambá o ETANE: Equipo de Trabajo África Negra en la Enseñanza presidida por el Sociólogo Edmundo Sepa ambas en Barcelona. De este grupo de entidades las que tienen un cariz más político pueden definirse como verdaderamente panafricanistas.

En el Corredor del Henares la necesidad de defenderse de las agresiones racistas de los grupos neo-nazis (Diario El Mundo 5/11/1995) lleva a la consolidación de pequeños grupos inicialmente no estructurados ni legalmente inscritos pero que posteriormente quedarán constituidos al amparo de la Ley española de Asociaciones. Grupos como el Frente Organizado de Juventud Africana (FOJA)/ Asociación Panteras Negras surgidos de la amalgama de grupos como la hermandad de los Colours, el Public Enemy Fan Club y la Asociación de estudiantes Franz Fanon, se destacarán por la fuerte personalidad de sus promotores que rondan a fines de los 90 la veintena. Estos grupos propugnan la defensa de la comunidad negra frente a las agresiones, la indolencia de la policía y su connivencia en ocasiones con los grupos de ultra-derecha.

Destacan como impulsores, en especial, Abuy Nfubea primero y Yast Solo después ambos de origen guíneoecuatorial aunque el segundo es de ascendientes guíneoecuatorial y senegalés. Los protagonistas de este movimiento también se fijan, aunque muy secundariamente, en modelos académicos de la comunidad africana en España, como el Doctor Mbuyi Kabunda, que será posteriormente profesor de las universidades de Lumumbashi, Estrasburgo y Autónoma de Madrid, el Historiador Doctor Donato Ndong y el Doctor Justo Bolekia Boleká de la Universidad de Salamanca entre otros. También están en relación con las organizaciones pioneras de carácter más asistencial que político, fundadas por africanos negros de la anterior generación. Se abren con el tiempo por otra parte a redes internacionales y africanonorteamericanas como el movimiento African Socialist International ASI-UHURU. Están atentos a los acontecimientos nacionales como la lucha, iniciada en 1991, por parte del profesor haitiano Alfonse Arcelín, entonces concejal del

Partido Socialista de Cataluña, por lograr la repatriación del cadáver disecado de un hombre africano del siglo diecinueve, que es exhibido como un animal en el museo en la localidad catalana de Banyolés. Estos jóvenes son apenas unos centenares, de los cuales unos pocos se constituyen en líderes comunitarios en diferentes ciudades. Se encuentran separados entre sí por las características geográfico-lingüístico-políticas de España, la descentralización en diversas urbes de los migrantes y la movilidad propia de la comunidad africano-española.

LOS MEDIOS PANAFRICANOS Y PANAFRICANISTAS DE INFORMACIÓN

Un factor a considerar es la capacidad de las asociaciones panafricanas de crear medios y redes informativas. Diversas publicaciones, junto con la popularización de Internet con los foros de debate y los chats, irán adquiriendo una importancia creciente en la concienciación panafricanista en España. Algunas revistas relacionadas con organizaciones no gubernamentales asistenciales clásicas o pertenecientes a las iglesias misioneras -como Tam-Tam Afromagazine Internacional vinculada a SOS África en Barcelona, o Mundo Negro de los misioneros Combonianos- son pioneras en el tratamiento de información exclusivamente africana, en este caso por supuesto bajo el tamiz ideológico de la iglesia católica. En estas publicaciones se fijan quienes buscan cubrir un ámbito más laico y en ocasiones, socialmente combativo. La Revista de la Asociación de Mujeres Africanas Ewaiso Ipola es una abridora de caminos. Tras esta, y ya a principios del presente siglo, surgen medios como la revista electrónica Nsibidi, con sede en Palma de Mallorca; Culturas Africanas, sucesora de la interrumpida Omowale, Afrotown; y en radio La Voz de África Radio integrada en Onda Verde del Movimiento Contra la Intolerancia. A destacar también el periódico Wanafrica en Barcelona, estéticamente cuidado y uno de los más regulares en su publicación. Fundado por el periodista senegalés Oumar Diallo, tiene una tirada cercana a los 2000 ejemplares en su momento de máxima expansión. Se distribuye fundamentalmente en Cataluña y en Madrid.

Para entender la diferencia entre lo meramente panafricano y el discurso panafricanista podemos ver como ejemplo la auto-definición de una revista panafricanista. La revista Omowale se definía así en su página web: “Omowale nació con el objetivo de dar cuenta de todas las luchas que ocurren en África, Afroamérica, el Tercer Mundo (SIC) y la mujer en general. Es una publicación solidaria con los inmigrantes, los sinpapeles y los que pelean por un mundo y una sociedad mejor.” El proyecto Omowale derivó en la Revista Culturas Africanas, que tuvo una edición de media docena de números antes de quedar paralizada a finales de la presente década. Sin lugar a dudas el proyecto informativo más exitoso y completo de los llevados a cabo por entidades panafricanas y panafricanistas ha sido la Revista Electrónica Nsibidi. Editó 7 números bi-mensuales entre diciembre de 2004 y julio de 2005. Nsibidi llegó a tener cerca de 20.000 visitas a su página Web (www.nsibidi.org) y cerca de 4000 lectores regulares en todo el mundo, principalmente España y Latinoamérica. La revista electrónica se dividía en tres secciones principales, con artículos de historia, cultura y política, así como análisis de noticias. Nsibidi se definía como un proyecto africano-centrado que seguía la estela del historiador panafricanista senegalés Cheikh Anta Diop y del formulador de la afrocentricidad, el Profesor africano-norteamericano Molefi Kete Asante. La Asociación de Estudios Africanos y Panafricanismo Muunganiko ya Masomo ya Kiafrika na Uafrika (resumidamente conocida como Muunganiko), editora de Nsibidi, será fundada por un grupo de estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares en Mallorca. Entre estos estudiantes se encontraban el entonces Doctorando camerunés en Física Yane Chembo Kouomou, tres estudiantes guineoecuatoriales de Económicas y Empresariales (Mitoha Ondo’o Ayekaba, Manuel Osa Nsue y Cesar Augusto Mbá), y el escritor de estas líneas Antumi-Toasijé, entonces estudiante de la Licenciatura de Historia. En agosto de 2002 se constituye la Muunganiko wa Masomo ya Kiafrika na Uafrika, en kiswahili: Asociación de Estudios Africanos y Panafricanismo. Entre los primeros objetivos se encuentran la creación de un Centro de Estudios Africanos, una página Web y una revista de africanología. Los fundadores de Nsibidi tenían la inquietud por difundir información de calidad con un enfoque desde la perspectiva y desde las expectativas africanas, sin interferencias del academicismo de los Estudios Africanos europeos tradicionales de las universidades españolas, que tenían y siguen teniendo generalmente un enfoque neo-colonialista o asistencialista. A partir de la presencia de algunos miembros de la asociación en el cuarto Congreso de Estudios Africanos en el Mundo Ibérico, entran en contacto con los Popes de la africanología como Molefi Kete Asante y el propio Mbuyi Kabunda Badi, así como otros académicos blancos de peso como Ferrán Iniesta Vernet y Martín Bernal, autor de la aclamada y controvertida obra sobre las raíces africanas de la cultura griega *Atenea Negra*. A raíz de estos encuentros y tras conversaciones con su Departamento de Historia Contemporánea, se posibilita la celebración en la Universidad de las Islas Baleares en 2005 del curso “Àfrica i africanisme en el món actual” (“África y africanismo en el mundo actual”), dirigido por el Profesor Sebastià Serra Busquets, y que contó con cerca de un centenar de alumnos y con profesores como el propio Mbuyi Kabunda y algunos de los miembros de la Asociación creadora de Nsibidi. Nsibidi y la propia Asociación de Estudios Africanos y Panafricanismo no tuvieron, sin embargo, la continuidad necesaria para ser una referencia intelectual realmente transformadora. Su pronta parálisis a partir de comienzos de 2005 arroja un muestrario de las debilidades estructurales comunes a todas las entidades panafricanas en España: la falta de fondos con los que sufragar sus actividades, los antagonismos internos, y la dispersión y movilidad geográfica de sus integrantes.

LAS ENTIDADES PANAFRICANISTAS MADURAN

Federación Panafricanista, Fundación Vida Grupo Ecológico Verde, Alto Consejo de las Comunidades Negras de España, Asociación Juvenil Panteras Negras (*aclaración: posteriormente Freedom Fighters, Templo Afro, Madrid Afro) y Centro Panafricano Kituo cha Wanafrika, son en la actualidad sin ninguna duda las entidades panafricanas y panafricanistas más destacadas: Federación Panafricanista, Centro Panafricano, Panteras Negras y Fundación Vida Grupo Ecológico Verde son las más activas y constantes en su trabajo. Todas ellas son entidades con un número muy reducido de miembros operativos (generalmente entre diez y veinte) y un número variable de simpatizantes ocasionales que puede alcanzar los miles. Todas se localizan en la Comunidad de Madrid, aunque Centro Panafricano tiene su origen en Palma de Mallorca. Federación Panafricanista afirma ser la entidad más representativa, honor que se disputa con el Alto Consejo. Federación Panafricanista afirmaba en 2005 tener decenas de asociaciones integrantes, si esto fue así en el momento de su constitución en realidad opera con integrantes de entre 5 y 8 asociaciones sobre una base cotidiana, contando con mayores apoyos en momentos puntuales como las redes del Partido Humanista en España. Centro Panafricano por su parte, tiene una red informativa en Internet de 6000 miembros y cuenta con miembros en el Caribe.

En Euskadi la prematura muerte por ataque cardíaco del Líder Revolucionario panafricanista de las luchas de independencia de Guinea Bissau, Tcham Bissá Nankofé, el 19 de octubre de 2007, interrumpió una dinámica centrípeta originada a partir del Segundo Congreso Panafricano en España (Gara 21 de octubre de 2007). Tcham con su carisma, su experiencia y su orientación muy centrada en objetivos, había logrado establecer una extensa red con entidades africanas en el País Vasco en torno al proyecto de Federación Panafricanista de un Congreso Panafricanista Europeo, congreso que no llegó a celebrarse.

En Barcelona en el ámbito panafricanista se debe señalar el trabajo de la Asociación Cultural Sankofa, cuya figura más prominente, Elisa Keisha, es moderadora de la rama en España de los órganos de información en Internet de Assata Shakur, líder revolucionaria por los Derechos Civiles acusada de asesinato perseguida en Estados Unidos y exiliada en Cuba, ex miembro de los Panteras Negras y del Black Liberation Army. Sankofa también está involucrada en las campañas por la liberación del periodista Mumia Abu Jamaal del grupo MOVE y ex-pantera negra, condenado a muerte en Estados Unidos.

LOS MEDIOS PANAFRICANOS Y PANAFRICANISTAS DE INFORMACIÓN

Un factor a considerar es la capacidad de las asociaciones panafricanas de crear medios y redes informativas. Diversas publicaciones, junto con la popularización de Internet con los foros de debate y los chats, irán adquiriendo una importancia creciente en la concienciación panafricanista en España. Algunas revistas relacionadas con organizaciones no gubernamentales asistenciales clásicas o pertenecientes a las iglesias misioneras, como Tam-Tam Afromagazine Internacional vinculada a SOS África en Barcelona o Mundo Negro de los misioneros Combonianos son pioneras en el tratamiento de información exclusivamente africana, en este caso por supuesto bajo el tamiz ideológico de la iglesia católica. En estas publicaciones se fijan quienes buscan cubrir un ámbito más laico y en ocasiones socialmente combativo. La Revista de la Asociación de Mujeres Africanas Ewaiso Ipola es una abridora de caminos, tras esta, y ya a principios del presente siglo surgen medios como la revista electrónica Nsibidi con sede en Palma de Mallorca, Culturas Africanas sucesora de la interrumpida Omowale, Afrotown, y en radio La Voz de África Radio integrada en Onda Verde del Movimiento Contra la Intolerancia. A destacar también el periódico Wanafrica en Barcelona, estéticamente cuidado y uno de los más regulares en su publicación, fundado por el periodista senegalés Oumar Diallo, tiene una tirada cercana a los 2000 ejemplares en su momento de máxima expansión, se distribuye fundamentalmente en Cataluña y en Madrid.

Para entender la diferencia entre lo meramente panafricano y el discurso panafricanista podemos ver como ejemplo la auto-definición de una revista panafricanista. La revista Omowale se definía así en su página web: “Omowale nació con el objetivo de dar cuenta de todas las luchas que ocurren en África, Afroamérica, el Tercer Mundo (SIC) y la mujer en general. Es una publicación solidaria con los inmigrantes, los sinpapeles y los que pelean por un mundo y una sociedad mejor.” El proyecto Omowale derivó en la Revista Culturas Africanas que tuvo una edición de media docena de números antes de quedar paralizada a finales de la presente década. Sin lugar a dudas el proyecto informativo más exitoso y completo de los llevados a cabo por entidades panafricanas y panafricanistas ha sido la Revista Electrónica Nsibidi, la revista editó 7 números bi-mensuales entre diciembre de 2004 y julio de 2005. Nsibidi llegó a tener cerca de 20.000 visitas a su página Web www.nsibidi.org y cerca de 4000 lectores regulares en todo el mundo, principalmente España y Latinoamérica. La revista electrónica se dividía en tres secciones principales, con artículos de historia, cultura y política, así como análisis de noticias. Nsibidi se definía como un proyecto africano-centrado que seguía la estela del historiador panafricanista senegalés Cheikh Anta Diop y del formulador de la afrocentricidad el Profesor africano-norteamericano Molefi Kete Asante. La Asociación de Estudios Africanos y Panafricanismo Muunganiko ya Masomo ya Kiafrika na Uafrika (resumidamente conocida como Muunganiko), editora de Nsibidi, será fundada por un grupo de estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares en Mallorca. Entre estos estudiantes se encontraban el entonces Doctorando camerunés en Física Yane Chembo Kouomou, tres estudiantes guineoecuatoriales de Económicas y Empresariales (Mitoha Ondo’o Ayekaba, Manuel Osa Nsue y Cesar Augusto Mbá), y el escritor de estas líneas Antumi-Toasijé entonces estudiante de la Licenciatura de Historia. En agosto de 2002 se constituye la Muunganiko wa Masomo ya Kiafrika na Uafrika, en

kisuahilí: Asociación de Estudios Africanos y Panafricanismo. Entre los primeros objetivos se encuentran la creación de un Centro de Estudios Africanos, una página Web y una revista de africanología. Los fundadores de Nsibidi tenían la inquietud por difundir información de calidad con un enfoque desde la perspectiva y desde las expectativas africanas, sin interferencias del academicismo de los Estudios Africanos europeos tradicionales de las universidades españolas que tenían y siguen teniendo generalmente un enfoque neo-colonialista o asistencialista. A partir de la presencia de algunos miembros de la asociación en el cuarto Congreso de Estudios Africanos en el Mundo Ibérico, entran en contacto con los Popes de la africanología como Molefi Kete Asante y el propio Mbuyi Kabunda Badi así como otros académicos blancos de peso como Ferrán Iniesta Vernet y Martin Bernal autor de la aclamada y controvertida obra

del saqueo de África, de las Justas reparaciones y compensaciones económicas a las comunidades africanas del mundo por:

- 11.4.1) Los centenares de años de esclavización, secuestro, tortura y rapto.
- 11.4.2) El abuso perpetuo físico, moral y político sobre la mujer negra.
- 11.4.3) Los centenares de años de trabajos forzados o infrahumanamente remunerados.
- 11.4.4) La invasión de África: la innumerable lista de asesinados olvidados.
- 11.4.5) La colonización, el neocolonialismo, el postcolonialismo y todos sus efectos.
- 11.4.6) El persistente racismo y la exclusión social y económica, pasados y presentes.
- 11.4.7) Aquellas guerras, conflictos y magnicidios, ejecutados o provocados desde occidente.
- 11.4.8) Las manipulaciones y engaños para el robo constante de las riquezas naturales africanas
- 11.4.9) El robo y la destrucción de las obras de arte y del legado cultural de África.
- 11.4.10) El robo y la destrucción de la identidad cultural y humana de la persona africana.

Por tanto la mesa de Ciudadanía y reparaciones deliberó sobre esta base estableciendo un programa de acción que remitía al Congreso de los Diputados

Español y a la propia Monarquía, además de las instituciones económicas herederas de la esclavitud a reconocer los crímenes del pasado y reparar el daño causado”. Este es el verdadero germen de la Proposición no de Ley sobre Memoria de la esclavitud, reconocimiento y apoyo a la comunidad negra, africana y afrodescendiente en España.

CONCLUSIONES: EL VERDADERO PROTAGONISMO DE LA PNL

Los legítimos acreedores de las conclusiones del Segundo Congreso Panafricano en España, comisionaron a Federación Panafricanista para su defensa ante las instancias nacionales y supraestatales que considerara necesarias como la Unión Europea. Aproximadamente un año después del Congreso se inició el distanciamiento de Federación Panafricanista por parte de Centro Panafricano, los motivos eran las evidentes diferencias en personalidad y estilos, de Abuy Nfubea y mi persona, esta ruptura se convirtió en total a finales de 2008, con descréditos mutuos y violencia verbal notoria. Esto no evitó que ambas entidades siguieran colaborando puntualmente, al menos hasta 2009. Federación Panafricanista y Fundación Vida Grupo Ecológico Verde, junto con la Asociación Panteras Negras y el partido Humanista en España organizaron en Madrid la Marcha Por la Reparación del 12 de Octubre de 2006. Dicha marcha contó con una participación muy activa de Centro Panafricano que intervino en los discursos finales. La Marcha que discurrió por céntricas calles de Madrid y culminó en la Puerta del Sol, contó con más de 300 manifestantes. Por su parte Centro Panafricano y Centro de Estudios Panafricanos escribían a Jose Luis Rodriguez Zapatero, solicitándole una reunión para coordinar un acto de petición oficial de perdón por la esclavitud y el colonialismo hispánico. En el marco de esa campaña el 4 de mayo de 2007 presenté en Palma, Mallorca, a la entonces Secretaria de Estado de Cooperación Leire Pajín, las reivindicaciones del Segundo Congreso Panafricano y en concreto la necesidad de un acto de petición oficial de perdón por parte del Estado Español por los crímenes de la esclavitud y el colonialismo en África (Diario de Mallorca 15/05/2007).

El 31 de julio de 2008 tuvo lugar en el Centro Hispano ecuatoriano de Delicias en Madrid, el Simposio Internacional de Expertos Sobre Abolición de la Esclavitud y su Trata, Derechos Humanos y Diálogo Intercultural, organizado y por Fundación Vida Grupo Ecológico Verde, con participación de Federación Panafricanista, Centro Panafricano y Centro de Estudios Panafricanos y Panteras Negras entre otras entidades. Este evento, explicitó tener por objetivo sentar las bases científicas para sustentar la campaña de reparaciones por la esclavitud hispánica. El simposio contó con la presencia de destacados expertos como la Dra. Barryl Bieckman, el Dr. Tumenta F. Kennedy y el Dr. Iwan Leeuwin, representantes de la Diáspora de la Unión Africana en Europa, la Dra. Jenny de la Torre, el Sr. José Raúl Vaquero de la Fundación Ciencias de la Información, y el Dr. Luis Beltrán responsable de la Cátedra UNESCO de Estudios Afroiberoamericanos en la Universidad de Alcalá de Henares. Asimismo estuvieron presentes destacados activistas panafricanistas como el Sr. Kraziel Ben Yehuda, en representación de la Unión Africana en Israel y los Sres. Carmelo Nvono Ncá representante del Alto Consejo de Comu-

nidades Negras de España, Abuy Nfubea y la escritora Laura Victoria Valencia entre otros. Allí presenté una ponencia titulada “Resistencias africanas a la esclavización hispánica, base para una ontología emancipadora”. El objetivo de la intervención era pulir el lenguaje y fomentar el rigor histórico cara a las futuras reivindicaciones políticas de la comunidad negra.

Poco después del Simposio que dió inicio a la estrategia de impulso de las reivindicaciones de las comunidades africanas y africano-descendientes negras en España a través del Congreso de los Diputados. Aunque se habían lanzado diversas peticiones a distintos grupos parlamentarios, la acogida más franca y abierta la proporcionó el Partido Popular. Esto puede parecer sorprendente e incluso chocante a quienes nos definimos como progresistas, pero en el marco de la creciente inmigración en España, el Partido Socialista Obrero Español buscaba distanciarse de la imagen de “amigos de los inmigrantes” y con ello establecían barreras políticas a las reivindicaciones negras. Al mismo tiempo el Partido Popular buscaba sacudirse el estigma de ser considerados xenófobos por los sectores progresistas y apoyaban mucho más que los primeros las reivindicaciones de la comunidad negra. La Fundación Vida Grupo Ecológico Verde con Luis Alberto Alarcón, Mbolu Etófilu, a la cabeza lograron que los diputados Gustavo de Arístegui y María José Solana Barras recibieran a un grupo de representantes de las comunidades negras en España y escucharan las peticiones. Dichas peticiones surgen de un proceso múltiple en el que el lenguaje y la orientación ideológica establecidos con Nsibidi y las conclusiones del Segundo Congreso Panafricano se reelaborarán en 40 reivindicaciones tituladas “Proclama del Perdón por la Esclavitud y su Trata 1444 1888”. Estas reivindicaciones habían sido presentadas, en los años anteriores, por Fundación Vida Grupo Ecológico Verde y Federación Panafricanista entre otros a la Comisión de Derechos Humanos del Parlamento Europeo, a la Agencia Europea de Derechos Fundamentales y a la Sexta Región de la Unión Africana en el marco del Año Europeo por la Diversidad contra la Discriminación y el Racismo. Sin embargo el texto inicial tenía serias deficiencias, era repetitivo y carecía de orden estructural, su redacción era muy farragosa y se me pidió que personalmente lo puliera para lograr un instrumento definitivo y realmente viable. Reorienté el lenguaje hacia una mayor afrocentricidad, combiné los artículos repetitivos y añadí reivindicaciones indispensables que no estaban incluidas. El cuerpo principal del texto de la petición presentada, según mis correcciones, fue el siguiente (ver el resto del texto en el documento final):

Petición al Congreso de los Diputados y al Gobierno Español: Las entidades promotoras, siguiendo las recomendaciones de la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y demás Formas Conexas de Intolerancia, Durban 2001 y las indicaciones del Segundo Congreso Panafricano celebrado en Madrid en 2005, en nombre de las poblaciones africanas que reconocen su herencia hispánica, para impulsar la desaparición de las lacras actuales derivadas de la Esclavitud y la Colonización y en recuerdo de sus millones de víctimas, afirmamos que creemos en el diálogo y en el hermanamiento de los pueblos, y en esta firme convicción, alentados por los que nos antecederon en las luchas liberadoras: Solicitamos: Al Gobierno Español, un acto público e institucional de petición formal y oficial de perdón por parte del Presidente del Gobierno y de Su Majestad el Rey Juan Carlos I por la participación y la responsabilidad del Estado Español en la Esclavización de millones de personas de África con destino a América, así como por las prácticas de neoesclavitud en la colonización de Guinea Ecuatorial. Pedimos: la erección en Madrid de un monumento en memoria de los luchadores africanos contra la esclavitud, como: *Benkos Bioho, Lemba, Felipillo, Yangá, Bayano, Miguel, Pedro Cazanga, Juan Angola, Antón Sosa, Alonso de Illescas y Antón Mandinga*, asimismo pedimos la desaparición en España de aquellas calles con nombres de traficantes de esclavos y su sustitución por los de africanos luchadores por la libertad.

Elevamos: la propuesta de creación de una Ley que contemple la obligatoriedad del reconocimiento institucional de la importancia de los africanodescendientes a la Historia y economía españolas y la responsabilidad de España en la Esclavitud en América y en la Colonización en África así como sus crímenes asociados. Ley que deberá contemplar los siguientes aspectos:

- 1) Reconocimiento explícito de la responsabilidad de ciudadanos, instituciones y empresas españolas en la esclavitud, la colonización de Guinea Ecuatorial y sus crímenes asociados
- 2) Reconocimiento explícito de la existencia de poblaciones africanodescendientes de habla hispana, en España y América; y la necesidad de tipificación defender la singularidad histórica y patrimonio culturales.
- 3) Obligatoriedad de enseñanza en Educación Primaria y Secundaria de la importancia de los africanodescendientes a la Historia y economía española y la responsabilidad de España en la Esclavitud y en la Colonización y sus crímenes asociados.
- 4) Creación de una Cátedra de estudios sobre herencia africana en España.
- 5) Equiparación legal de las víctimas del racismo con las víctimas del terrorismo.
- 6) La implementación en España de políticas de Acción Afirmativa e Inclusión especialmente en la función pública y en la política de ayudas y becas.

- 7) El apoyo institucional a la creación de simposios anuales sobre esclavitud y herencia africana en España e Hispanoamérica.
- 8) La creación de una Ley y Comité de Expertos en lenguaje mediático con el fin de pulir el lenguaje de los medios de comunicación y erradicar las expresiones racistas negro-fóbicas.
- 9) Inclusión de los africanosdescendientes en capítulos específicos en las directivas de cooperación internacional y programas sociales.

De este documento surge la PNL (Proposición no de Ley sobre Memoria de la esclavitud, reconocimiento y apoyo a la comunidad negra, africana y de afrodescendientes en España) presentada por el Partido Popular y el texto presentado posteriormente por el Partido Socialista Obrero Español. Si bien la base es similar, puesto que surgen del anteriormente citado documento final, los textos de uno y otro partido político tienen importantes diferencias en el tono. Mientras que el primero se ciñe a las peticiones de las comunidades negras el segundo es claramente autojustificador y busca centrar la proposición en las actuaciones que ya ha emprendido el ejecutivo Socialista. La importancia de la PNL y su rápida asunción por parte del PP y del PSOE nos hacen preguntarnos: ¿Qué ha sucedido para que los partidos políticos españoles tomen esta cuestión en serio, cuando a lo largo del período de democracia la política fundamental había venido siendo la de desafricanización de España, acoso y persecución de los migrantes africanos? De hecho en 2009 y 2010 se suceden todavía las denuncias contra los controles de identidad masivos basados en características físicas llevados a cabo por la policía. Las denuncias son de Organismos no Gubernamentales pero también del sindicato mayoritario de policías (En varias noticias en los medios españoles de 2009 y 2010). En el año 2006 España está todavía inmersa en el proyecto de europeización y apostaba fuertemente por la Constitución Europea. En esas fechas el juego geo-estratégico es claro, Europa y Estados Unidos. En España el Partido Socialista consigue revalidar su mandato por otros cuatro años ya que las elecciones le encuentran apenas empezada la crisis, pero en Estados Unidos se produce un fenómeno único en la historia. Debido a su carisma y su inteligente estrategia y también al desastre de la crisis; una persona negra, Barack Hussein Obama, llega a la presidencia del país más poderoso de la tierra. Según sentencian algunos, es el principio del fin de la lucha por la igualdad ¿se puede llegar más lejos? Las entidades panafricanistas de España no son ajenas a este hecho que inicialmente llena de esperanza a los hijos de los esclavizados; el Centro Panafricano lanza varias peticiones públicas (Servimedia 7/04/2009) y en septiembre de 2009, las entidades promotoras de la PNL, viajan a los Estados Unidos de América. Allí se produce un encuentro en el capitolio con el congresista D. Steve Cohen y miembros del denominado Black Caucus, compuesto por los congresistas: Mr. Steve Cohen, Mr. Jesse Jackson. Jr., Mr. Lacy Clay, Mrs. Bernie Johnson, Mrs. Barbara Lee, Mr. Hank Johnson, Mr. Gregory W. Meek. En la ciudad de Washington se produce otro encuentro con organizaciones de la sociedad civil y se solicita el acompañamiento para sensibilizar al gobierno de España acerca de las aspiraciones de la comunidad negra de España. Tras estos encuentros el Congreso de los Estados Unidos lanza el 26 de junio de 2009 la Resolución 595 de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos de América, en la que se reconoce el pasado a las personas de ascendencia africana en Europa. Dicha resolución:

...insta a los gobiernos europeos y a los integrantes de la sociedad civil y el sector privado, tras consultar con las comunidades europeas negras, a desarrollar y aplicar iniciativas encaminadas a combatir la discriminación racial y fomentar la igualdad racial en Europa.

El propio diputado José Vicente Muñoz Gómez reconoce la importancia de esta resolución y la incluye en su exposición en el debate por la aprobación de la PNL (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, número 466, año 2010). Todo lo expresado deja patente que la PNL es consecuencia de un proceso de lucha que tiene raíces panafricanistas en lo intelectual y en la acción. La PNL llevada a buen puerto por las entidades panafricanistas y los intentos partidistas de apropiarse este logro histórico no pueden ocultar la verdad de estos hechos. Los intentos de tutela de los partidos políticos tradicionales en occidente no pueden confrontar las abrumadoras pruebas que demuestran que el Panafricanismo ha sido, hasta el presente, la ideología que mejor ha servido a los intereses globales de africanos, africanas y africanosdescendientes en el Mundo. En el caso de la PNL española las acciones de unos (Federación Panafricanista, Fundación Vida Grupo Ecológico Verde, Asociación Panteras Negras y Alto Consejo de Comunidades Negras de España) y los diseños intelectuales de otros (Centro Panafricano y Centro de Estudios Panafricanos) todos dentro del movimiento panafricanista, han llevado a buen puerto un proyecto que es un primer paso para una Ley integral de reconocimiento y para un acto oficial de desagravio, requisitos previos para la reparación de los males causados con el esclavismo, el colonialismo y el racismo.

Aunque actualmente las entidades panafricanistas del Estados Español se encuentren divididas presa de fuertes antagonismos, nunca han eludido su compromiso con sus ideales fundacionales. Como a Du Bois frente a Garvey o como Malcolm X frente a Martin Luther King en Estados Unidos, nos separan en España los estilos y los procedimientos, pero nos unen mucho más los objetivos. Nos compete a los africanos y africano-descendientes historiar estos procesos para evitar las apropiaciones indebidas de quienes aprovechan las coyunturas internacionales para mover ficha en el tablero internacional, pues como decía Omowale Malcolm X “Nadie puede darte la libertad. Nadie puede darte ni igualdad ni justicia ni nada. Si eres un hombre las tomarás por ti mismo” (Malcolm X Speaks 1965).

Toasijé -2010

www.africologia.org

BIBLIOGRAFÍA

Pedro Zero lo mantiene un encuentro con la comunidad africana y afrodescendiente, <http://www.psoe.es/afrosocialista/>, noticia del 30 de mayo de 2010.

Proposición no de Ley presentada por el Grupo Parlamentario Popular en el Congreso, relativa al reconocimiento de la comunidad negra española, BOCG. Congreso de los Diputados, serie D, núm. 181, de 7 de abril de 2009.

Proposición no de Ley presentada por el Grupo Parlamentario Socialista, sobre memoria de la esclavitud, reconocimiento y apoyo a la comunidad negra, africana y de afrodescendientes en España, BOCG. Congreso de los Diputados, serie D, núm. 275, de 20 de octubre de 2009.

Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados, IX Legislatura, Serie D: Número 343, General, 26 de febrero de 2010 Toasije, Antumi: Índice asociativo de personas extranjeras en Baleares, capítulo del libro: La immigració, països emissors i les Illes Balears [La inmigración países emisores y las Islas Baleares]. Sebastià Serra Et alii, Palma de Mallorca, Spain: Edicions Cort 2004.

“La comunidad negra pide voz en España”, Aillón, Daniel, en Diario Público 5 de diciembre de 2008 29 La africanidad de España memoria y reconocimiento.

“Al crear asociaciones que tutelan a los negros, lo que se hace es presentarlos como menores de edad” entrevista a Abuy Nfubea, Presidente de Federación Panafricanista de España en el Diario Deia, Martínez, Marta, 20 de mayo de 2010.

Esclavos en Huelva, Ildefonso Olmedo en La Revista de El Mundo número 124, 1 de marzo de 1998.

Toasije, Antumi: The Africanity of Spain: Identity and Problematization, Journal of Black Studies 2009; 39: 348-355.

Los «panteras negras» se organizan para luchar contra el fenómeno «skin head» en diario El Mundo 5/11/1995, AÑO VII NUMERO 2184.

Boletín estadístico de Extranjería e Inmigración del Ministerio español de Asuntos Sociales y Trabajo, número 15, enero de 2008.

Ser negro en España, Revista El País Semanal, ABRIL, Guillermo, 11 de octubre de 2009.

Kruegger, Laura: El movimiento de los Sin Papeles en Francia en los años Noventa y sus reflejos en España, Migración y Cambio Social Número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio) en Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona Nº 94 (25), 1 de agosto de 2001.

Varela Amarela: ¿Papeles?, ¡para todos! Diez años de movimiento de migrantes sin papeles en Barcelona. Balance y perspectivas, capítulo del libro: La lucha de los Sin Papeles y la extensión de la ciudadanía, perspectivas críticas desde Europa y Estados Unidos, Traficantes de Sueños Editorial.

Malcolm X, Película de ficción. Director Spike Lee, 1992 USA Haley, Alex y Malcolm X: The Autobiography of Malcolm X, edición original de 1965 USA.

Malcolm X. Vida y voz de un hombre negro, Txalaparta 1991. (Es una versión parcial de la autobiografía con discursos anterior al estreno de la película) Haley, Alex y Malcolm X: Malcolm X, con la colaboración de Alex Haley. Ediciones B, Barcelona 1992 (Fue la edición más vendida y leída tras el estreno de la película).

El Chojín y Francisco Reyes: Rap 25 años de rimas, Viceversa editorial, Barcelona 2010.

El Tribunal Supremo confirma la condena de 126 años para los asesinos de Lucrecia, El Mundo, 27 de marzo de 1996.

Ibarra Esteban: Los crímenes del odio, Ediciones Temas de Hoy, 2003.

Audiencia Provincial de Madrid, sentencia 16/2006. Procedimiento de la Ley del Jurado 2/2002 .

Rollo de Sala 3/2004 Juzgado de Instrucción 2 de Alcorcón, Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid, Sección sexta, Magistrado Francisco Jesús Serrano Gassent, 5 de junio de 2006 (Sentencia final del asesinato de Aufusto Ndombele).

Toasije, Antumi: The Africanity of Spain: Identity and Problematization, artículo en el Journal of Black Studies, January 2009; vol. 39, 3: pp. 348-355., primera publicación el 14 de junio de 2007.

Reclaman un acto de desagravio por siglos de esclavitud y colonización en Diario de Mallorca 15/05/2007.

Último adiós a Tcham Bissa, panafricanista y defensor de las personas inmigrantes, Gara 21 de octubre de 2007.

I Congreso de la inmigración africana y comunidades negras de España, publicado en <http://www.guinea-ecuatorial.net> el 26/08/2003.

Toasije, Antumi: On history and reparations: A response to Henry Louis Gates en Pambazuka News, 16/06/2010, Número 486, disponible online en: <http://pambazuka.org/en/category/comment/65242>

Tomàs, Jordi y Farré Albert: Los estudios africanos en España: Balance y perspectivas. Documentos CIDOB, Desarrollo y cooperación, Fundación Cidob, Barcelona. Número 4, 2009. Páginas 40-41.

Asante, Molefi Kete: Afrocentricity: The theory of social change, African American Images, Chicago 2003.

Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, Durban 2001, puntos 4 a 14,

Naciones Unidas: Ref: A/CONF.189/12. Documento disponible en: <http://www.unhchr.ch/spanish/html/racism/>.

Los panafricanos piden a Obama que inste a Zapatero a erradicar el “racismo institucional” en España: Nota de prensa se Servimedia, 7 de abril de 2009.

6.3 ENTREVISTAS ÍNTEGRAS

C1

E: Si tuvieras que definir tu experiencia educativa en España con una palabra con cuál la definirías, una frase...

A: Desaprovechada... (risas).

E: Explícate un poco más.

A: En España, los dos años en que estuve estudiando en la universidad, creo que los profesores... la gran mayoría, el 90% de los profesores han sido muy competentes, ¿no? He estudiado en la Universidad Complutense de Madrid, en la Facultad de Filología, Filología árabe y tengo un grado en Estudios Semíticos y Islámicos. Y de los profesores que he tenido todas han sido... profesores muy buenos, bajo mi punto de vista, a nivel de impartición de las clases, a nivel de ayuda, de organización del propio departamento de Estudios islámicos, árabes e islámicos... y los profesores muy abiertos, siempre con ganas de hablar con los alumnos, la gran mayoría, ¿no?... y es eso.

Digo desaprovechada, porque podría haber aprovechado más el hecho de tener tan buenos recursos, por lo menos humanos... y también físicos en la facultad, para el estudio... para el aprendizaje.

E: ¿Crees que eso es la tónica general en la universidad o crees que has tenido suerte con el tipo de profesores o quizá por el tipo de carrera, en la implicación...?

A: Creo que el hecho de ser una carrera... de este tipo de estudios orientales, y con la poca gente que asiste a estos cursos en comparación con otros, por ejemplo en mi facultad los de Filología inglesa o francesa, ¿no? Creo que el hecho de ser menos gente estudiando este tipo de cosas influye bastante en que esto sea así, porque de lo que he visto... por ejemplo, di clases de francés... que era con otro departamento y de lo que escucho, por ejemplo, de mis compañeros... que han estudiado y luego han cambiado a Filología inglesa, que están o por ejemplo tengo una amiga que ha estudiado Modernas y Literatura, Literatura, me parece que no es la tónica general, como dices. Creo que es bastante el tema de los Estudios en sí mismo, que influye bastante, sí.

E:alguno de tus profesores es de ascendencia diferente a la española, o de origen... otro tipo de origen... diferente al español?

A: Siii, de los profesores que he tenido, creo que... uno o dos eran de países del Oriente. Uno era de Siria y otro... que no ha sido mi profesor directamente pero he hablado con él, que a veces me ayudaba, que está siempre en la Facultad, era de Jordania o algo así... Pero la mayor parte de los profesores que he tenido, todos han estado viviendo muchos años en esos países, ¿no? ... y luego nos cuentan la experiencia que han tenido en esos países, muchas veces quitando muchos prejuicios. Por ejemplo mi profesor de Filosofía Medieval y Moderna, José Puig Montada, habló de cuando estuvo en Iraq y luego de cuando vino, por ejemplo, la historia esta de la Invasión de EE.UU en Iraq. INVASIÓN... palabra imparcial, ¿no?, tuvo que salir, y luego quiso volver... le invitaban pero no era posible. Luego estuvo en Egipto hace poco, y siempre va ahí. Ha estado en varios momentos importantes de la historia de Egipto, incluso en esta última revolución y habla de la historia de allí. Y también los otros profesores españoles, que también, muchas veces, son de otros sitios de España. Por ejemplo, de Asturias, de otros sitios de España, pero que todos, todos, nos cuentan de sus experiencias en los países donde han estado. Por ejemplo, mi profesora de Historia del Oriente, hablaba mucho de..., porque es arqueóloga, su profesión, a parte del profesorado, ahora se va a jubilar, era arqueóloga... y estuvo mucho tiempo en Israel, bueno Palestina, en países del Medio Oriente, en Egipto... y siempre nos hablaba mucho de las experiencias. Muchas veces también en los propios Power Point enseñaban fotos que habían sacado de esos países y hablaban de la historia también de acuerdo con lo que habían vivido. A parte de la asignatura en sí... siempre hacen comentarios de este tema.

E: Pero... en cualquier caso, la mayoría de los profesores, la mayoría, en porcentaje, son españoles.

A: Son españoles.

E: Y... ¿qué opinión tienes sobre eso, independientemente de que hayan sido buenos profesores?

A: Um.

E: No crees que en los estudios que tú estás cursando, ¿debería haber una mayoría de profesores orientales?

A: La verdad, la gran mayoría son orientales, lo que pasa es que como soy de primer curso... Los de primer curso tienen creo como dos, pero he visto a mis compañeros de Filología árabe, ellos tienen muchos más profesores de otras... de otros países: marroquíes, del Oriente, de varios países del Oriente. La verdad, en comparación con lo que existe normalmente hay más, podrían ser muchos más pero... También es así, bueno, podrían ser muchos más, si eso sí, sí... (risas).

E: Bueno... y en este caso hablaríamos de tu experiencia universitaria, pero... o quieres contar algo más en relación a las materias, es muy específico ¿no? Dirías que por ejemplo, las referencias a la Cultura Árabe son grandes, ¿no? Tratándose de este tipo de estudios... pero comparando lo que has estudiado en España con tu experiencia educativa anterior en Portugal, en la educación primaria, secundaria... ¿qué diferencias verías?

A: Sí. Una Enorme diferencia, porque en lo que estoy aquí estudiando en España hay muchas más referencias y aparte hay muchas charlas que siempre

nos invitan, de los profesores, charlas y exposiciones y hay como una gran inmersión en la cultura de pueblos semíticos, semitas, pueblos con lenguas semíticas, judíos y árabes principalmente. Luego otros pueblos también, pero lo que fue mi experiencia en Portugal, que es donde he estudiado mi experiencia primaria y secundaria, nada que ver. Porque ahí, el enfoque es muy direccionado para la historia occidental, o sea, por eso... ese fue uno de los factores que me influyeron para venir a estudiar aquí, que ahí tampoco existe este tipo de estudios, solo... para empezar, ese tipo de estudios es muy específico y hay como cursos pero no hay un curso como lo que existe aquí en España, que hay una valoración más grande de este tipo de estudios, por la historia, y por lo que dan en relación a los pueblos árabes y también de la parte de las lenguas hebrea y aramea. Por los estudios bíblicos también de la propia religión, que necesitaban ese tipo de estudio... pero en Portugal no. No, nada, porque... hasta en mi caso, cuando yo estudiaba historia por ejemplo, el enfoque que tenían de la historia de África, específicamente, yo quería saber mucho más... pero la verdad, que yo me daba cuenta de que sabía mucho más que el propio profesor. Y el profe me pedía, me preguntaba... pero entonces tráeme algunos materiales de esto porque me interesa mucho pero yo lo que daba era esto... y yo, pero esto no es exactamente así. Luego la forma, por ejemplo, de dar la historia, era muy direccionada al enfoque occidental. El enfoque más grande que daban a la historia de África era de acuerdo con los “palops”, son los países africanos de lengua oficial portuguesa y la guerra, la guerra colonial. Portugal tuvo dictaduras en algunos países como Mozambique, bueno todo esto, y ese enfoque, estaba muchas veces también... por ejemplo, era muy corto lo que se estudiaba y los personajes importantes africanos de la historia... A mí me interesaba mucho porque eran líderes políticos y de guerrilla, pero... muy corto, rollo un párrafo o así, sin dar énfasis, sin explicar muy bien, decían que era un héroe guerrillero, pero igual, no explicaban bien, y yo quería saber más pero tampoco sabía el profesor.

E: Pero, en cualquier caso, ese tipo de pueblos tienen un nombre, hay un tema en el libro que habla de esto...

A: Solo en la Guerra Colonial.

E: Me imagino que también hablan de... aunque hablen de la guerra colonial, mencionan líderes africanos y hablan supongo también de las colonias latinoamericanas, Brasil...

A: También. Eso más en la historia de Portugal.

E: Quiero decir, en comparación con España, por ejemplo, no hay un libro que hable de Guinea Ecuatorial, jamás he tenido un libro de texto que hable de Guinea Ecuatorial...

A: Ni siquiera un poquito

E: Bueno, sí, dirían...Guinea Ecuatorial era colonia española, eso es lo que hablarían. Jamás he estudiado ningún líder de Guinea Ecuatorial.

A: Nosotros sí que...eso sí.

E: Quiero decir, que por ese lado, al menos, aunque fuese corto... Entonces, te iba a preguntar también si puedes comentar un poco ¿cuáles son tus orígenes? Porque eso es importante a la hora de hablar de estos temas que estamos entrando a debatir.

A: Yo... mi padre es de Mauritania, nacido en Mauritania, mi madre es portuguesa, yo he nacido en Mali, y he vivido toda mi vida, a partir de los tres años, en Portugal, y hasta los tres años estuve en Mali viviendo en Bamako. Tengo mi familia en Portugal, de parte de madre, y tengo mi familia, de parte de mi padre, en Mauritania y Senegal, que es de allí de donde vienen. Sí, la gran parte.

E: Entonces, la mayoría de tu experiencia educativa ha transcurrido en Portugal ¿no?

A: Sí.

E: Cuando entras en la escuela primaria... ¿cuáles son tus sensaciones, tu impresión...?

A: ¿En relación a qué?

E: En relación al profesorado, en relación a los temarios... ¿sientes, por tus orígenes tan diversos, alguna diferencia, ser diferente al resto de los niños o sientes que ellos te sientan diferente, tanto profesorado, como padres de otros alumnos, otros alumnos?

A: En la escuela específicamente ¿no?

E: Sí.

A: Yo... en la escuela cuando he estudiado, cuando entré en la escuela, primero estaba en la pre-escuela, cinco años seis años ¿no?... en mi pueblo. Es un pueblo pequeño, que se llama Balega, que pertenece a Ogal, distrito de Avero, que pertenece, bueno, al Norte de Portugal, y ahí había muy poca gente de ascendencia. Yo no conocía a nadie más aparte de mi padre y mi hermano ahí, que fueran negros, que yo hubiera visto, no sé si un chico más, pero el pueblo..., pero no, eramos solo yo, mi padre y mi hermano, pero... en mi escuela, no. Pero no había más, ha sido luego, con 18 o 20... que he conocido en otras escuelas del pueblo. ¡Ah!, había una familia, pero para que veas que cuando estoy pensando tanto... es que eran todos blancos y yo cuando entré era solo yo en esa escuela. Era la única que era negra, porque mi hermano era muy joven y todavía no había entrado en esa escuela, no tenía edad suficiente. Y... en general, se puede decir que... por otro lado, siempre he tenido una sensación de que era muy distinta en relación a los otros, porque me decían: ¡ah, pero tu eres negra! ...pero tal... En general yo me llevaba muy bien con todo el mundo, con los profesores, porque yo era una persona muy, como muy centrada, tal, tal y... Entonces era muy estudiosa, muy no sé qué, cuando era pequeñita, muy muy estudiosa. He ganado el premio de no sé qué de mejor estudiante de la escuela hasta los diez años... pero...sí, que muchas veces podía escuchar cosas, por ejemplo de que: ¡ah... tú eres negra, paga impuestos aquí!, o ¡ve a tu tierra a pagar impuestos...! Sí, escuchaba por ejemplo, cosas así del rollo..., entre niños por ejemplo, o también, por ejemplo en la calle o alguna cosa ¿no? Pero yo no lo llevaba muy... me daba igual porque tengo... creo que por ser mestiza, como mi madre es blanca y mi padre es africano, yo... y como siempre he ido a ver a las dos familias e iba a visitarlos y tal... no lo llevaba muy mal porque creo que tenía un gran apoyo. Tenía

un gran apoyo y veía que mi madre es blanca y mi padre es negro, soy la mezcla... y si me decían esto yo decía: ¡ah vale, vale, vale tú no tienes ni idea, no conoces nada del mundo! Y como era un pueblo tan pequeño yo siempre veía todo muy pequeño porque conocía grandes ciudades, por ejemplo, otros países distintos... No me hacía confusión porque sabía que hay gente que tenía esa idea. Creo que desde pequeña pensé que hay gente que es racista, que no sabe como es el mundo y esa es su forma de ver, creo que desde pequeña. A lo mejor puedo haber sufrido algunas cosas, pero no nunca me han hecho su... solo a lo mejor, alguna vez algún comentario, pero como yo siempre me he llevado muy bien con todo el mundo, con toda la gente en la escuela. Cuando yo era pequeña, con los profesores ahí y todo, tuve buena, buena... he aprendido muchísimo. Pero sí que tenía en cuenta que era como rollo...super, la gente me preguntaba, quién eres, de dónde vienes, tal, tal, no había ningún... no,. A lo mejor algún momento así que ahora no me, algún comentario, pero en general no, no...

E: O sea, tus padres alguna vez te hablaron de este tema o ¿viste a los dos juntos vivir esa situación de racismo? A lo mejor... por el hecho de como ellos lo enfrentaran, te hizo a ti tener esta concepción del tema.

A: En el sitio que fue, era un pueblo pequeño, gente muy humilde también en ese pueblo yyyy... creo que he escuchado muchas conversaciones de mis padres también, aparte de lo que yo iba y luego veía la realidad. Y luego claro, preguntaba cosas a mis padres y tal, no me acuerdo, ya hace muchísimo tiempo... Bueno, no me acordaba muy bien pero... yo he escuchado muchas conversaciones también porque mi padre era... estaba en el profesorado, mis dos padres son profesores. Ahora mi padre no es profesor pero ha sido profesor también... y creo que sí, notaba también como chistes por ejemplo, que él va a la escuela y es el único profesor negro, realmente, en un pueblo que estaba también cerca del nuestro... y que los alumnos le querían muchísimo, pero luego, al principio decían algunas cosas, como rollo: ¡ah, mira quién es este negro, el profesor negro!, ¡aja...; Cosas así, pero que él no llevaba mal y luego sabes, era como... mi padre es también muy chistoso, que le gusta reír, como que sabe... mira es una persona de otro país distinto, que viene aquí, y una persona con mucha educación, todo esto, que entiende por qué,... y si hubiese sufrido alguna... tampoco hubiese encontrado trabajo y lo encontró. Estuvo ahí buscando, yo no sé... habría que preguntarle también a él. Sería una persona interesante para tu tesis.

E: Sí, para la entrevista. Entonces digamos que en la educación primaria, no sientes una especial... digamos, que sí una especie de llamada de atención, te sientes distinto, atención, llamémoslo curiosidad de la gente, pero no una situación así... grave.

A: Te sientes distinto.

E: Cuando ya vas siendo mayor, supongo que... aparte de ser más consciente todavía de estas cosas, de que suceden, a lo mejor no en relación a ti... pero es posible que te hayas educado con alguna otra persona de otro origen diferente y a lo mejor sí has visto a alguien que haya vivido alguna situación parecida.

A: En esto de la educación primaria igual puede haber momentos en los que me he sentido distinta y puede haber algunos comentarios que me hayan hecho daño en algún momento ¿no?. Pero yo creo que con la situación de que mis padres son uno de cada país y uno de cada raza pasó así. Luego, creo que luego, cuando fui por ejemplo, a educación secundaria, como yo estaba también enseguida en actividades deportivas y cosas así, donde había gente negra que era como muy importante en eso, por ejemplo jugadores que vienen de Norteamérica que son afroamericanos e incluso africanos, de Angola también. La verdad es que en ese rollo del pueblo específico, que todo el mundo tiene una gran afición por el baloncesto, porque ese pueblo es increíble, todo el mundo va a ver baloncesto, en Oga, en ese momento que yo estaba, ahora ya no es tanto... pero todos tienen una gran cultura de este tipo de deporte y a ese tipo de deporte viene mucha gente afroamericana o afrolusofona, de los países lusofonos, Angola, Mozambique, todo esto, y que son muy buenos, que tienen características muy buenas, son los que son mejor pagados también, la gente esta acostumbrada a ver gente de razas africanas o afrodescendientes. En ese sentido, yo también, como estaba jugando baloncesto, en ese sentido yo creo que ha sido un factor de autovaloración, por más que dijeran alguna cosa. También me decían, sí, pero mira, esta tía hace esto o mira que... la gente tiene eso en la conciencia. Luego hay de todo, también puedes escuchar comentarios en la calle, que te llaman alguna cosa o te decían alguna cosa, pero como tú ya tienes, ya sabes, estás como bien apoyado. Gente que te da como eso, como una perspectiva distinta, que te da un apoyo, que dices: ¡ah, sí, pero... yo hago esto y soy muy buena en lo que hago!, cosas así ¿no? Luego hay otra gente también que notaba que igual... tenía prejuicios, hay muchos prejuicios, pero, en mi caso yo creo que no... No.

E: Y entonces... ¿conociste a alguien que hubiese vivido alguna experiencia de este tipo? ya de más mayor... porque en el instituto, ¿viste algún otro niño que tuviera un origen diferente?

A: Sí, sí.

E: Que viviera dicha situación de una manera distinta que tú, más negativa.

A: Sí, sí, había otros compañeros. Hay, creo que un par más, no creo, en mi escuela en la secundaria, había uno pero venía de Angola, y la verdad ese tío era superpopular. Bueno, pero en general se puede decir que hay muchas situaciones en el día a día, que la gente, supongo, por ser un pueblo pequeño, que no conoce mucho, a parte que había esto del baloncesto y la gente no te veía tan raro, te podían hacer comentarios, hacer sentir distinto, igual sí... en general sí, pero como yo siempre he pasado un poco de esto porque he tenido una perspectiva distinta pero... sí. Rollo que cuando alguien se enfada con alguien, y esa persona o alguien, que en la calle te puede. Sí, he visto que pueden llamarte palabras despectivas, como negro o negra por alguna cosa solo porque, por el simple hecho de que son gente del barrio, de ahí que no sé que, barriobajero, que puede decir o incluso depende mucho. Pero en mi pueblo, en especial yo creo que eso no, porque los chicos siempre eran los más populares, los negros que estaban ahí. Populares porque hacían alguna actividad, por ejemplo música, unos músicos ahí, por ejemplo, uno que es amigo de mi hermano que también es afrodescendiente. Y luego otro que también jugaba a baloncesto, y luego otro con otro rollo... Están muy en serio la gente, aunque siempre se llaman entre amigos palabras: ¡ah, tú eres el

negro!, y se llama el negro a esta persona, pero la verdad, en este sitio especial donde yo estuve, específico...

E: Yo diría que especial, porque no suele ser habitual...

A: Sí, porque yo luego fui también a otro. Estudié la secundaria en Lisboa, que es una gran ciudad, y ahí sí. Ahí yo sí he visto, en mi escuela había bastantes negros. Fue en Lisboa, estudié los dos últimos años, antes del año de bachillerato y ahí que sí, que noteee..., en las Nogueras, que es un pueblo que está en Lisboa, cerca del centro de Lisboa. Ahí hay muchos, muchos negros, y ahí se ven directamente muchos problemas, porque había mucha inmigración. Porque yo viví en el norte, y en el norte, en el momento que yo estaba, en el 95, 96, no había casi ninguno, pero luego en Lisboa sí que lo he notado, porque he estudiado ahí también. Era una escuela, la verdad, no era la gente más pobre de ahí, pero la escuela que había al lado justo, era una escuela pública, yo estaba en una semipública o algo así porque era un centro de alto rendimiento tal, y estaba ahí, y... sí que se veía. Había problemas, yo he visto problemas en la calle, de gente peleándose, había el grupo de los negros, luego los no sé qué, era como rollo High School ¿no? Como rollo super-estructurado, en mi escuela había los de metal, los de tal... los negros, los del reagge.... Sí, hay sí que vi, no lo había pensado, porque hay muchos, y por ejemplo, si tú vas a barrios como al que yo iba a jugar, que estaba jugando, tú ves que los negros están en la peor situación. En la peor porque aunque yo estuviera en un sitio donde muchos negros estuvieran jugando (baloncesto*), luego ves cosas raras también. Sí, como por ejemplo, que tú estás en una zona superpija y solo ves gente... no ves ningún negro, por ejemplo, y si te ven en la calle te miran raro, sí. Si luego vas, por ejemplo, a Amadora, una zona que hay como muchísima inmigración, Amadora es un pueblo... se puede decir, un poco chungo, porque es como rollo chabolas todo esto, y es en Lisboa, en el mismo corazón de Lisboa, ahí ves muchos problemas sociales y sí, solo ves negros básicamente. Ahí hay muchos problemas. Me contaban mis compañeras, había compañeras negras que estaban en mi selección, cuando estaba jugando en la Selección Nacional y ellas contaban que ahí tú, si eras blanca mismo, ellas ya están con un chip de que... tienen amigos blancos y negros pero... la verdad, esos grupos ahí están solo con negros y luego, rollo que te roban, te pegan, que tal... Entre negros y blancos ahí en la escuela, no en la que yo estuve pero... sí una compañera mía, que jugaba conmigo, la verdad buenooo, ella también era un poco chungo pero, supongo que venía del barrio este que era.... ¡Jo, ya me había olvidado de todo esto, qué fuerte! Y bueno es esto.

E: Y, ¿por qué crees que sucede eso?

A: ¿por qué creo que sucede el qué?

E: ¿por qué crees que sucede que hay un barrio que es el barrio más chungo...?

A: Sí, uno de los más chungos.

E: ... en el que viven solo personas negras.

A: Discriminación social: siempre están con los curros peores, siempre están... Yo por lo menos, en Lisboa, ahí se vio muy bien, porque ves que hay barrios, como barrio bueno, que están ahí que viven ahí en los mejores pisos, que generalmente no ves ningún negro por ahí. Yo tenía amigos en Lisboa que son de zona, zona sabes... aunque mis amigos también vivían en zona de negros, da igual y las chicas estas de la Selección Nacional, que son el caso que yo sé directamente ¿no?, de escucharlo, el caso este, y tú ves que están por la calle... Es un poco como Lavapiés se puede decir, están ahí en la calle, muchos no tienen papeles, pero no hay el mismo grado que aquí en Madrid que no funciona de la misma forma, porque no hay muchas redadas. Pero ves en la tele, ves también que hay tiroteos, que hay gente que vive muy mal... Yo tenía unos amigos que vivían en un pueblo que era Dipi eso, fuimos y era rollo también chabolas, en Lers, Lers se llama en Portugal, en chabolas sabes, y ahí son todo, son todo Rastas sabes y viven todo en chabolas y es todo esto no, es una situación complicada, sí.

E: ¿Alguna vez te ha pasado que te dijeran no eres negra, o no eres del todo negra, tú eres blanca o algo así?

A: Sí, sí.

E: Y ¿desde el otro lado?

A: También, cuando he ido, por ejemplo, cuando fui a visitar a mi familia en fin de año ahí que sí. Siempre que he ido a visitar ahí, siempre me ven de forma distinta también, la gente... ¡claro! Yo no vivo ahí pero... soy mitad, entonces ahí también siento que sí, que la gente mira de forma distinta, que me llaman que sí que soy blanca o que soy rara o que soy de...: ¿de dónde vienes tú?... o que soy francesa que soy de donde sea. Pero eso ya viene de que soy siempre... que soy mezcla, que yo no soy de ese sitio, que tú no eres de allí... Eso ya es el problema de ser mestizo, tú... en ninguna parte te ven como que eres de allí, pero sí. Igual también aquí, allí en Portugal, estos compañeros que vienen directamente, hijos de dos africanos pero que, por ejemplo han nacido en Portugal o han nacido allí, da igual y vinieron para aquí a edad muy temprana, también dicen que tú no eres negra, por ejemplo, tú eres algo raro (risas). Sí, sí.

E: Vale, y volviendo al tema de la escuela y todo esto... ¿qué pasaba cuando estabas estudiando... en el currículo? Ya cuando eres un poco más mayor entras en el instituto, te empiezas a preguntar sobre cuestiones del tipo..., un poco haciendo referencia a lo que has dicho antes: el currículo es eurocentrista... no me veo representada, o me gustaría que parte de lo que soy estuviera más reflejado en el currículo.

A: Sí (risas), pero sí, es verdad. Me gustaría estar más representada, en el sentido de que yo veo que la historia, principalmente... en todo, en todo lo que se estudia, básicamente en todas las asignaturas que he estudiado, por ejemplo, en la escuela secundaria, principalmente, ¿no?. Porque cuando eres niño y tal, bueno vas aprendiendo, son cosas básicas y... Bueno, tampoco piensas mucho en ello, igual porque estás como, eres muy pequeño. Pero luego, cuando entré en la escuela secundaria sí, cuando estudiabas las asignaturas... Lo más flagrante a mí creo que fue lo que pasó cuando estaba en el décimo segundo del Bachillerato, básicamente veía que estaba todo enfocado para Europa, para Europa... Igual te cuentan gran parte también de la historia de

Estados Unidos y luego un poco de cada parte del mundo pero... principalmente, Europa. Yo tengo una idea, de... por lo menos, lo que he hablado con la gente de aquí de España, que se habla mucho más de Europa, que un poco de Estados Unidos,... No sé si aquí en España en el currículo hablan un poco más... en Portugal por lo menos, mucho de Europa, ¡demasiado! Porque luego ya vas repitiendo cosas hasta profundizar en cosas super... que tampoco. La historia de Portugal sí, bastante, luego cuando se habla historia del mundo, básicamente Europa, Europa, Europa, muy, muy poco de lo que han... por ejemplo, a mí me interesaría, porque yo como vengo de otro país, me gustaría saber más de la historia del país de donde vengo, pero igual es un país que no hay mucha gente de... en Portugal, ¿no?, pero incluso de África. Yo, muchas veces, la forma como he sacado un poco más de... ¿cómo se llama?, de información, sobre la historia de África, y no solo la historia, sino cosas relacionadas con gente de otros países..., fue hablando con mi padre, o alguna cosa que salía en internet, y todavía me gustaría saber, muchísimo, muchísimo más, y sí... porque no se habla, no se habla casi nada.

E: Y eso que en Portugal, yo sí que creo que existe una conexión mucho más fuerte con el tema de las colonias, cultural...

A: Eso es verdad, pero... yo también me he enfadado porque está muy bien que se hable de estas cosas, pero...ummm, se hablaba de una forma... de una forma neocolonialista porque se hablaba, ahora yo ya con espíritu crítico y de lo que me acuerdo... yo ya hace mucho que no pensaba en esto, porque era como rollo de... que se podía explotar en esta colonia, en este momento. Es... voy a hablar del tema, pero también, cómo se habla del tema porque.....: ¡ah sí, que allí había mucho algodón, mucho maíz...! y no se qué, pero en términos de la cultura de la gente que vivía ahí... Sí que yo he notado que se hablaba un poco, pero, esencialmente, pero era de una forma... para llegar a la Revolución de los Claveles de Portugal*, ¿no? Se hablaba que estas colonias, tal, tal, tal, que estuvieron luchando, tal, tal, tal, que surgió el movimiento tal, murieron tales personas, pero... se hablaba de algunos líderes locales sin explicar mucho quién eran, o que tal... este era el líder del movimiento tal, tal, tal, pero tampoco... Si explicaba alguna cosa, se puede decir, pero me hubiese gustado... sí. Una persona enfoca tanto una historia, por ejemplo, historia de Europa y tú hablas hasta la extenuación y luego hablas de una cosa super por encima,... Te quedas con ganas de saber más. Por lo menos a mí me interesaría, por motivos obvios... Me gusta mucho saber del continente de donde yo vengo y que no tengo oportunidad de saber ¿no?... Y la forma cómo se hablaba era un poco parcial, algunas cosas, pero también Portugal como tiene una gran historia de relaciones con los países de África y también de Asia y también del Índico... Indonesia, Timor Leste, tuvo mucha historia por ahí. Brasil y todo el rollo, se hablaba bastante de varias cosas de varios países del mundo... pero yo notaba siempre como... porque la forma en la que hablaban de la gente que venía de estos países... había siempre como muchos estereotipos... que tú eres pobre, que tú eres... no tienes, que no eres inteligente... Siempre por debajo, porque yo lo notaba ¿sabes?... como: ¡ah, tú eres negra!, bueno... y ¡ah!, ¿has sacado tanto?, como... ¡ah!, ¿cómo puedes sacar esto? Ellos creían que los negros son como monos... del rollo que aunque no lo digan, ¡está por debajo!... Y cuando tú lo notas te hace sentir un poco mal, ¿sabes lo que te quiero decir? Y encima yo, que siempre me he esforzado mucho cuando era pequeña, que a mí me daba mucha rabia, ¡hostias! Que digo, por ejemplo, en varios momentos de la vida... No sé si me estoy pasando un poco de tal (risas). A mí... la verdad que se me había olvidado todo esto, (risas). No me gustaba nada, no me gustaba nada, y la verdad que me daba mucha rabia. Yo iba y hablaba con mi padre de esto que no me gustaba, pero yo sé también que hay gente en mucha peor situación y por eso bueno, decía... ¡Aïcha, búscalos tú! Por eso vine aquí a España para estudiar sobre las partes del mundo que me interesaban.

A mí también, una cosa que no me gustó nada, que no existe el curso de Estudios Africanos, muy poco y muy leve ¿no? y no está bien enfocado, porque yo he visto ... En la Universidad de Lisboa yo quería estudiar Lenguas Africanas, muy complicado... Si tú quieres estudiar alguna cosa de Lenguas Africanas o Literatura Africana tienes que ir a los países con los que está conectada África. Tienes que ir a Francia, y hasta a lo mejor puedes encontrar un centro de estudios que te imparte clases de tal. Pero es muy difícil y muy raro, porque hay bastante gente con muchos estudios que vienen de esos países pero no se crean las oportunidades. Si tú creas oportunidades para que la gente estudie esto... ¿sabes? hay grandes mercados... A mí me parece una falta de inteligencia por parte del sistema de enseñanza de un país, de no enfocar... porque lo único que existía era como estudios de algunos autores africanos y en una asignatura que es parte de una carrera totalmente distinta y que puedes coger como optativa, y que... cuando hay tanta cosa que se puede explotar de estos estudios, y no hay, y yo no quiero perder mi tiempo solo con una asignatura, si yo quiero saber mucho más, por eso me vine hasta aquí, a España.

E: Estábamos entonces en que tú sí notaste esa falta del currículo...

A: Sí, lo noté. Noté la falta en el currículo de materias, y el enfoque también parcial de las materias relacionadas... ¡ummm!, conmigo, se puede decir.

E: Y con la referencia a otras comunidades étnicas, supongo que ocurría lo mismo.

A: Lo mismo. Con todas las otras comunidades étnicas que no son europeas o blancas.

E: Porque... en el instituto, supongo que habría otras comunidades étnicas...

A: En el instituto... déjame pensar... yo... cuando estaba en Lisboa, que fue en los dos últimos años antes de bachillerato, había muchísimos de otras comunidades. Había de India, había de otros países, por ejemplo, Brasil, de otros países de África también y de otros países europeos... Cuando estaba en el pueblo, cuando era pequeña, no había tanta diversidad étnica, porque allí era un sitio muy pequeño. Pero luego en el instituto sí, allí había bastantes de varios países del mundo, sí. Y luego cuando estuve en la Universidad de Lisboa, un mes, estudiando Estudios Orientales también, y en los Estudios Orientales que había chino, turco, persa todo esto... Aunque la mitad de los profesores no había, estaba eso un poco como mal hecho, estaba muy mal implantado, horrible, era el primer año que habían hecho la especialidad... había alguien.

E: Entonces, ¿en ninguna de las asignaturas que tuviste había una representación fuerte de otras comunidades étnicas en el currículo?

A: No, se hablaba de acuerdo con la historia de Portugal, pero tampoco entraban en mucho detalle de la historia de otros países.

E: Y ¿en otras asignaturas diferentes, no historia?

A: Eeee, muchísimo menos aún.

E: Tu relación con los profesores, has dicho antes que era buena, pero... ¿hubo algún profesor que fuera perteneciente a otras comunidades étnicas, distintas de la blanca?

A: ¿De la escuela primaria hasta ahora? Que yo me acuerde, déjame pensar... no me acuerdo... para que no me acuerde... no, creo que no. Es que no me acuerdo, estoy memorizando por si lo hubiese pero no, no.

E: Bueno... es posible que no lo hubiese entonces.

A: Sí, es así. Existe una gran posibilidad, mi padre nada más (risas).

E: Y bueno... si quieres contestar a esto... has dicho que tu padre era profesor, quieres contar alguna anécdota más que tu padre haya vivido por el hecho de ser profesor, venir de otro lugar...

A: Normalmente lo que pasa en el día a día. Cuando yo estaba con mis dos padres viviendo, muchas cosas venían al tema del racismo, aunque fuera de broma, tipo: ¡ah, sí... porque ven que eres negro! y tal...ooo, muchas veces sería verdad, ¿sabes lo que te quiero decir?. Pero en general, bueno, hay muchas cosas, en general supongo que también por el sitio... Pero hay muchos conflictos. Cuando estaba en el instituto, entre gente negra y gente blanca, ahí delante de la escuela, o gente que era de fuera y venía ahí delante de la escuela, por ejemplo. Y sí que se hablaba, rollo que se escuchaba como: ¡estos negros, estos tal o estos blancos!... si fuera al revés, da igual. Había mucha gente de varias etnias donde estaba por el rollo de que es Lisboa, hay mucha inmigración y tal, no es del rollo del pueblo como el que estaba yo, pero en relación a la pregunta que me has hecho no recuerdo nada más.

E: Vale, hay alguna anécdota más, algo que te gustaría destacar, que remarcarías en relación con el racismo. Ya siendo adulta, por ejemplo... ¿te empiezan a preocupar estas cuestiones?

A: Sí. Me preocupan mucho porque creo que si uno tiene conciencia de cómo pasa la realidad de las diferencias, discriminación, de injusticia... y falta de libertad porque la gente no tiene las mismas condiciones de vida, por el simple hecho de..., no porque es una persona que trabaja más, trabaja menos, no, por el color de su piel, que venga de un país que está en guerra o venga de un país que le apetece cambiar de aires. Me parece fatal, me parece muy malo, totalmente irracional...que se produzcan estas situaciones, de injusticia, de racismo, de redadas ilegales*. Solo el hecho de la gente que mira al otro... porque yo también me incluyo... en la gente que mira al otro en función de la raza. Sí, porque tú ves las situaciones... y empiezas, pero creo que cada uno... hay que hacer un esfuerzo para no juzgar antes de conocer e intentar conocer más para luego no juzgar también, porque sino... estamos muy mal. Yo creo que con la cantidad de años, de siglos, de milenios, que el mundo ha vivido en contacto con otros seres humanos, ¿no?, de otras razas, porque siempre hubo, y siempre habrá, y ahora cada vez más, más y más, gente que a lo mejor hace siglos no lo verías en la misma calle donde estás tú caminando,... Me parece que ya deberíamos haber aprendido a no hacer este tipo de juicios y también a enseñar a nuestros niños este tipo de cosas y no enseñarles la realidad, realmente, a no enseñarles que el hecho de que otra persona venga de otro sitio, de otra ciudad, de otro país, que sea de otro color... que igual sea del mismo que yo, por ejemplo, viviendo con tres años en este país, en Portugal, y que soy tan portuguesa o más que muchos de ellos que, incluso, a lo mejor, son hijos de inmigrantes y llegaron allí después pero que son de la misma raza de la que este país normalmente es... pero, ¿qué raza? Portugal es un país supermezclado, con árabes, con gente del norte de Europa, inmigrantes muchísimos, franceses, suizos... mucha gente, mucha gente, muy distintos, indios, marroquíes. Me parece que en relación específicamente a tu tesis, que me has explicado, de sobre la diversidad de información étnica en los sistemas educativos en España..., me parece que es un tema muy, muy interesante porque es la clave para poder cambiar las cosas tal y como están. Porque es con nuestros hijos que la gente que va a construir, somos nosotros que es con nuestros hijo que tenemos que hacer que vean la realidad y lo que está mal y lo que está errado, porque si no siempre sigue esta línea de situaciones que siguen ocurriendo cada vez más y más cuando no se conoce, que se va continuando esta desconfianza hacia el otro... y así estamos *jodidos*.

E: Se podría decir que tus padres te han hecho ser consciente, por un lado, de la cuestión del racismo, pero también, no vivirla como un trauma, sino vivir una relación feliz entre diferentes culturas.

A: Sí, aparte de mis padres, que son, obviamente, lo que más me ha influenciado, y mi propio color... Aparte de que mis padres sean los sean... ha sido el hecho de poder conocer ambas realidades. Vivir en un país en que la mayoría son negros, y en otro en que la mayoría son blancos, y saber que yo vengo de esos dos países y tener familia ascendientes directos de esta estructura familiar,... y ver como la gente vive en diferentes sitios y ver por ejemplo... que este Status Quo de la gente que es de una determinada raza es más bajo o inferior que el otro no es así, no puede ser así. Porque yo, por ejemplo, mi padre ¿no?, lo más directo que he visto, es alguien con muchísima más educación que muchísima gente que he conocido o la gran mayoría que he conocido, educación, estudios, valores muchos, que he sacado de él... y de mi madre, también, por otro lado, esta historia que... también tuvo para mí un gran impacto. Porque se llevan muy bien mis padres, y eso es una cosa que también me ha influenciado que se ve que yo... realmente, a veces, hacía preguntas, cuando era pequeña del rollo como: ¡ah!, pero... ¿yo soy negra o soy blanca? O ¿qué soy?,... Eso me acuerdo muy bien de hacerlo, cuando tenía cinco o seis años... ¡ah!, pero... estoy triste porque me han dicho esto,... eso sí que ha pasado, por ejemplo. Pero mis padres siempre han tenido mucho tacto y mucha paciencia, mucho entendimiento, porque ellos dos también lo han vivido, porque yo lo sé. Por ejemplo mi padre, fueron una vez a visitar a la familia de mi padre, y mi madre estuvo viviendo en África también con él, mi madre, blanca, que se fue a un pueblo, incluso más chiquitino que ese de Portugal donde mi padre vino a vivir. Un pueblo en el que la gente vive en esas casas de adobe en Mali, en Manantalí, ¿no? Ella sentía también que era muy distinta, y ella misma me contó y hace muy poco hablamos de esto, que ella sentía como una gran... pero que era muy distinta, pero que igual se sentía muy bien en el tipo de cultura, tal, tal, tal, pero que luego también, la propia sociedad africana es muy crítica, y también me hizo ver el otro lado...

Yo también lo vi en primera fila, que la propia sociedad africana, gente que también es de raza negra, también es muy crítica, ya en relación a los blancos en general, pero sí si se mezclan con su propia sangre, porque es así, como funciona allí, pero...luego al revés no paso lo mismo, que...normalmente es estereotípico, que los blancos están, son racistas con los negros, es el estereotipo, pero yo vi que no, que por ejemplo, mi padre llegó a la familia de mi madre, y eso yo lo vi, porque yo lo he pensado y lo he relacionado hasta ahora, hasta ese momento, que tengo 20 años... Que mis abuelos, hasta ahora siempre lo he visto, siempre, la historia que yo recuerdo, han acogido muy bien a mi padre, y encima ellos... que habrían visto como dos libros en toda su vida, ¿sabes lo que te quiero decir? Y luego viene mi padre y me dice que mi abuela dijo: ¡es negro, es negro tu novio!... que venían de allí, que habían estado estudiando en Rusia y hicieron una visita para conocer a la familia, pero luego lo conocieron... y desde el primer momento no hubo ningún problema, ¿sabes? Pero luego al revés no, por ejemplo, mi madre fue a África y las mujeres allí... también es otro estilo de tal, la tratan muy bien pero se ve un poco como en segregación ¿no?,...y todas estas cosas influyen mucho en la vida de la gente, en mi mentalidad.

E: Finalmente, ya para terminar, ¿cómo ves tu la educación aquí? Crees que ha habido un gran avance, desde que tú estudiaste... ¿educarías a tus hijos en España? ¿Cómo crees que sería su educación aquí?

A: Ehh, yo no quiero que mis hijos estudien en España porque... veo que, en relación, por lo menos con Portugal, me parece que existen muchos más... Bueno, la verdad que yo todavía no puedo contestar a esta pregunta, es mejor que lo diga así, en un principio no, porque España, realmente para mí, es un país que yo veo de pasaje, en general. Tengo cosas que quiero aprender, cosas que quiero conocer y vivir aquí y educar a mis hijos aquí no me parece. Veo que, en general, de la educación, bueno...tengo solo algunas informaciones...por ejemplo, de mi novio, que me ha contado como es la educación en los pueblos, la educación aquí en la ciudad, porque él ha estudiado aquí, en Lavapiés donde está ahora Casablanca*, el estudio allí. Casablanca antiguamente era un instituto ¿no? Y realmente, de lo que veo, como el país funciona, en general, en educación primaria y secundaria me parece que hay muchos problemas y no quiero exponer a mis hijos a esto, prefiero un sitio más tranquilo.... España también es muy grande, tampoco conozco todo, no conozco toda España. Conozco Madrid.

E: ¿Qué tipo de problemas?

A: Problemas a nivel social, problemas de relación social, a nivel de cómo está... las leyes por ejemplo, contra las que estamos luchando aquí, desde el colectivo Freedom Fighters*, Templo Afro*. Estos problemas que existe... leyes que me parecen demasiado racistas, demasiado hipócritas e injustas, y por esto... digamos que también soy muy joven para decidir esto y decir: ¡ah, mis hijos! ... pero en principio, prefiero que nazcan y conozcan otros sitios. Todavía no sé dónde, todavía no sé tampoco si quiero tener hijos, o sea... pero bueno, eso es, no tendría a mis hijos aquí.

C2

E: Si tuvieras que describir tu experiencia educativa con una palabra, ¿cuál sería?

A: Desequilibrada.

E: Explícate...

A: Desequilibrada porque nunca he acabado de tener la sensación de identificarme realmente con gran parte del contenido y docencia... Siempre he tenido muchos problemas desde muy pequeña con profesores, directivos escolares, por así decirlo, sí, entonces...sí un poco desequilibrado, desequilibrado porque realmente mi interés siempre ha sido muy grande en aprender, siempre he sido una persona muy curiosa y con un montón de necesidad de aprender cosas, no es que tuviera dificultad en aprender, sino que me costaba mucho identificarme con el temario y con la gente que se supone que me estaba enseñando...muchísimo.

E: Y ¿por qué crees que ocurría eso?

A: A ver... donde yo he crecido es una zona donde hay mucha gente de Guinea Bissau, Cabo Verde. Angola, principalmente. Son inmigrantes de esas zonas que son antiguas colonias portuguesas, en Portugal. Como decía, donde yo vivo hay mucha población de inmigrantes, hijos de inmigrantes. Entonces los colegios que tenemos, en mi caso eran dos los principales, hablo de enseñanza primaria, secundaria... a las que he ido que pertenecían al mismo agrupamiento... en esas escuelas yo no creo que la gran parte de los profesores estuvieran preparados para tratar con... para educar a gente con origen africano, descendientes de inmigrantes, inmigrantes. No estaban preparados porque... no lo estaban. Era claro, era patente. Y era difícil estar ahí, porque gran parte, o sea la mayoría de la gente, de los... de mis compañeros negros, hijos de inmigrantes, no tenían ningún tipo de interés desde un principio. No estaban... porque tampoco se impulsaba ese interés, ¿sabes? No había mucho interés en que ellos estuvieran interesados en la clase.

E: Y ¿había un gran porcentaje de inmigrantes o descendientes de inmigrantes dentro de la clase?

A: Sí. No es que no hubiese gente, había muchísima gente. Yo he crecido en un barrio, en Alberca, en Rivatello, que es una zona que hay muchísima gente como te he dicho, de Guinea Bissau, Cabo Verde, Angola, y en mi colegio, por lo menos, cuando yo era una niña, había bastantes niñas negras, niños negros en mi clase. Obviamente en un número mucho más pequeño que los blancos, pero no era algo extraño, ¿sabes?

E: Entonces... ¿crees que no se potenciaba mucho la motivación?

A: No, no se potenciaba mucho. Para empezar, yo soy consciente que la mayoría de mis compañeros y yo misma, a lo mejor yo no, porque la verdad mi estructura familiar era un poco distinta... pero que sí que soy consciente de las carencias que pudiesen haber tenido esas familias porque eran de una clase más baja. Procedían de barrios muy pobres y soy consciente de que a lo mejor esos niños en casa tampoco tenían el... ¿cómo decirlo?, que no tenían esa base... Pero igualmente en los colegios no se ha potenciado mucho y yo notaba mucha diferencia entre la actitud hacia un negro y la actitud hacia los demás, incluso la manera de comunicarse, pues... no, no era la misma.

E: Entonces, ¿crees que había mucha diferencia entre la forma en que se trataba a las personas blancas y las personas negras en el aula?

A: Sí, pero... aparte de eso, más que eso, la manera de comunicarte. Buscar el mecanismo para poder comunicarte con la persona, para poder llevarte bien.

E: Para llegar a esa persona...

A: Claro.

E: ¿Qué cosas así notabas? Por ejemplo... en la actitud de los profesores...

A: Sí, yo lo notaba mucho en la actitud, sí, más que nada. Desde el principio ya venían con una idea preconcebida: ¡tú, eres un niño de Arsena! (que era mi barrio), que por vivir en Arsena ya tenías como toda una especie de historia montada. Te precede tu origen.

E: Como si ya tuvieras un cliché de niño malo, difícil o con problemas, ¿no?

A: Claro, entonces ya había desde el principio como eso... y entonces, el niño ya está retraído ¿sabes?, a la defensiva contigo y simplemente... no había paciencia para decirte: ¡oye esto!, tal, cual.... Todo como: ¡...con estos tengo que andarme yo con cuidado!,...pero te estoy hablando de primaria, o sea que...imagínate.

E: Y ¿la relación, por ejemplo, con los chicos y chicas blancos?

A: Regular. Regular porque siempre ha habido por ahí el típico comentario, la típica bromita... que no acaba siendo una broma ¿sabes? Que es lo que has escuchado, lo que escuchas vas y lo repites... Cualquier tipo de pelea tonta, que yo entiendo que siendo niños, pues... más ingenuos. Entonces, atacas lo primero que te pueda parecer... la manera más fácil de tocarte y de dañarte pues: ¡ah, negrooo!, ¡que, venga, negrooo tal! Pero claro, todo eso a mí... algo que escuchas, un niño no tiene... y va y suelta eso de repente.

E: Y entonces... ¿había algún tipo de rivalidad, por decirlo de alguna manera? ¿Grupos separados?

A: Había grupos, había muchos grupos... y había bastante separatismo y más viniendo incluso, ya de nosotros, como negros. Es decir, es que yo quiero, nos juntamos aquí, y estamos a nuestro rollo, aunque luego estábamos todos jugando en el recreo... Mi lenguaje con mis compañeros negros, era distinto de mi lenguaje con mis compañeros blancos, era otro idioma, básicamente.

E: Y ¿crees que los profesores favorecían un poco eso también?

A: Creo que no hacían lo suficiente para que no ocurriera. Sí lo favorecían o no, no sé. Pero que no se veía una actitud de intentar que eso no ocurriese, pues eso, no mucho. Pero, también es que yo soy muy crítica con todo y esta postura la he tenido siempre. He sentido siempre que los profesores no estaban preparados para...para la enseñanza, en el sentido de poder captar la atención tanto de los... por así decirlo, Portugueses nativos, Portugueses de toda la vida, como la de los Portugueses descendientes de inmigrantes. Lo he visto siempre así, un poco así.

Luego se veían mucho en los resultados, y en la manera en la que tú quieres... Yo, por ejemplo, como te decía, que no puedo, a lo mejor, compararme a otra gente de mi barrio, porque he tenido una base familiar muy distinta. Mi madre es una persona con estudios, mi padre también, y siempre me han potenciado muchísimo esto y yo esto lo he visto. A lo mejor cuando he ido a casa de mis compañeras, y llegamos de clase y por ejemplo, la madre no le importa si ha hecho los deberes, está ahí con sus cosas... Quizás está trabajando, ni está en casa... Yo por ejemplo, he tenido a mi madre en casa, mi hermana mayor ha estado ahí siempre encima, era como un poco más controlado, pero a lo mejor, mis compañeros estaban en casa y no estaba su madre porque estaba trabajando hasta las mil y su padre quedándose a trabajar hasta las mil...y a lo mejor, no hay esa... ¿sabes?, ese apoyo en casa. Pero luego, igualmente en clase, tampoco veía que les interesara mucho que eso no ocurriese, era ya como típico.

E: ¿Esperaban que fuese así?

A: Era como... el niño bueno: ¡ah, normal que sea así!,... y el otro niño: ¡normal que tenga estos resultados!,... No era como: ¡ah, tenemos que ayudarte, que darte unas clases de apoyo extra!, lo que sea... No, no, era como bueno: has suspendido, has suspendido, es normal... Era como... yo sí que lo veía, era como bueno: ¡qué se puede esperar!... y conmigo al revés, de notar una actitud de: ¡ah!, ¿pero cómo puedes hacer esto?, ¿cómo puedes tener esta nota?

E: Sorprenderse de que tú sacaras buenas notas...

A: Muchísimo.

E: Vale, así que había un ranking de las notas para blancos y un ranking de las notas para negros o ¿algo así?

A: Yo es que... yo es que eso lo veía así. Es que era como algo natural. Si un niño blanco no estaba rindiendo lo que debería rendir, o se ve que está un poco más retrasado, rápidamente veía mecanismos de: ... hay que darle una clase extra, hay que apuntarle a clases de apoyo y tal. Pero con otros compañeros míos negros yo no he visto ese interés en potenciarlo... aunque su rendimiento fuera más bajo.

E: O sea que tenían preconcebido cuál era el estatus social del que venían y dónde debían de quedarse...

A: Sí, estábamos las personas, un poco ya... fichadas.

E: Muy duro.

A: No siempre, pero... mi percepción general, sí. No he visto que hayan potenciado cómo debían de haber potenciado pues...

E: ¿Alguna vez te pusieron de ejemplo... delante de tus compañeros, como valorando tu progreso académico?

A: Sí, me han puesto de ejemplo, pero... un poco, no sé... tampoco es que haya sido siempre muy ejemplar, porque como te he dicho, he tenido siempre muchos conflictos con profesores, con cosas, siempre he sido muy... eeeh, aparte, que yo soy muy susceptible también de todo tipo de... siempre he sido muy consciente de estas diferencias y siempre me he revelado de alguna manera... En clase, a lo mejor, incluso, a lo mejor, aunque ni siquiera estaba ocurriendo nada que fuese por razón étnica o social, quizá yo misma pude haber pensado que esa era la razón... aunque no... pero, no sé... es un poco complicado.

E: ¿Tenías conflictos con profesores por... ? Explícame más.

A: Es decir... yo he visto diferencias en el trato a alumnos blancos y alumnos negros y siempre he visto a profesores, que para mí, en mi opinión, no estaban preparados para enseñar de una manera igual y poder enseñar captando la atención y potenciando, igualmente, a un blanco o a un negro. Partiendo del principio de que venimos de dos realidades distintas, que aunque somos todos portugueses, a lo mejor yo vivo en un barrio donde el 95% son negros, inmigrantes, y a lo mejor el 50 % ni habla bien el portugués, porque no le interesa o porque no tiene acceso o por lo que sea ¿sabes? Luego hay otra parte que viene pues de un barrio, dicho normal, portugués, donde la mayoría son portugueses blancos y está en otro entorno. Tenemos dos bases distintas... luego nuestra manera de aprender va a ser distinta, no vamos a captarlo igual, obviamente. A lo mejor ciertas palabras, ciertos matices, a lo mejor en una clase de portugués, por ejemplo,... este niño tendrá más dificultades que el niño blanco, más que nada porque, a lo mejor, en su casa ni se habla portugués... o se habla de una manera que no es la más correcta. Tú ya vienes con unos vicios lingüísticos y todo... Cuando te das cuenta es distinta la manera que tienes de enseñar a este niño, que la que tienes que enseñar a este, no quiere decir que este sepa menos, simplemente viene de un entorno distinto, necesita más apoyo en ciertas materias, igual que otro necesitara en otras, y eso yo no lo he visto. Entonces, ¿qué ha creado eso en mí? Estoy segura, mucha paranoia en el sentido de que... a lo mejor, una situación en la que el profesor simplemente está... te está corrigiendo algo, te está haciendo un inciso sobre algún tema, alguna cosa tuya, tu conducta o lo que sea... rápidamente llevarlo al campo de... ¿por qué lo hace? Lo hace porque realmente lo estoy haciendo mal o lo hace porque yo soy negra, lo hace porque tal... ¿sabes? Mucho juego entre esas dos razones, de no saber, realmente, hasta qué punto el profesor te está tratando a ti realmente por lo que estás haciendo o por lo que tú eres o lo que tú pareces, ¿sabes?

E: Sí, sí. Bueno, y me sorprende que siendo un instituto con una gran parte de población inmigrante, que no tuviese ninguna medida para atender ese tipo de circunstancias, por ejemplo, como la que tú comentabas, en relación al tema del lenguaje o cosas así. O sea, ¿no había apoyo?

A: Yo no lo he visto, por lo menos hasta secundaria, que ahí fue cuando empecé a ver un poco de... Un año que me encantó, por ejemplo, cuando estudiaba, que tenía 13 y 14 años y en mi instituto nos han... era como el año... ¿cómo se dice?... el año de la lusofonía* o algo así. Entonces ese año querían hablar un montón, pues un poco de cultura lusofona, de toda la gente que venía de distintos países, que eran antiguas colonias portuguesas, un poco hablar de cultura, de lengua, tradiciones, no sé que... Entonces, yo me sentía super feliz, porque de repente todo se valoraba y eras tú el centro, porque claro, eras tú quien más sabía, siendo hijo de negro, hijo de inmigrante, viniendo tus padres de Cabo Verde, por ejemplo. Tú ese año eras él... que en cualquier materia podías participar y hacerlo,... Pero eso era una cosa, ese tipo de iniciativas, ese tipo de cosas no las he visto hasta muy tarde... Te puedo decir que desde los seis años hasta los trece de mi educación yo no he sentido que haya sido la más adecuada. O sea, bien, pero hasta allí... yo no he sentido mucha... no la he visto muy adecuada teniendo en cuenta el tipo de alumnos que éramos y la diversidad que había.

E: O sea, que hubo una iniciativa puntual que fue gratificante porque atendía a la diversidad, ¿no? porque la gente podía sentirse también protagonista.

A: Exacto. A lo mejor ha habido muchas más... pero algo, que yo tenga así en mi cabeza, eso, pero antes... muy poco, yo que sé. Incluso el típico desfile de carnaval que haces todos los años, lo hacíamos y no he visto que se introdujese nunca una temática tipo... yo que sé, algo africano, de tradición africana, más teniendo en cuenta que éramos tantos, ¿sabes?, con un origen distinto... Pues este año vamos a disfrazarnos todos de no sé qué, de no sé cuántos... No he visto nunca que nos hayan puesto un tema que fuera de... vamos a hacer un grupo que esté representando no sé qué comunidad de no sé qué parte de África o de...

E: ¿Crees que hubiese mejorado mucho más la motivación de los alumnos con más iniciativas de ese tipo?

A: Creo que sí. Sí... y que era necesario, porque si hacemos una fiesta y tenemos la oportunidad de introducir distintas tradiciones de las diferentes culturas con las que estamos viviendo y lidiando día a día y a las que queremos enseñar, que menos que, a lo mejor, hacer un grupo de... yo qué sé... que se disfrace de africanos de la Isla de Villagos de Guinea Bissau. Otro grupo que se disfrace como los angoleños de no sé qué parte de Luanda, pues... cosas básicas que yo creo que sí que se podían haber hecho y que no se han hecho en ese sentido, más que nada por la cantidad de gente que éramos distintos, de otro origen.

E: ¿Recuerdas que el resto de los chavales, con las iniciativas del tipo de la Lusofonía, se sintieran también motivados?

A: Sí,... sí, sí, sí.

E: ¿Notaste un cambio en los chavales? ¿Lo recuerdas?

A: Sí.

E: ¿Crees que una de las cosas graves que ocurre en la educación es que no se hace partícipes o protagonistas a esa parte del alumnado también?

A: Sí, más que hacerlo protagonista... que simplemente se contemple, que no es una cuestión tampoco de ser protagonistas, pero que se contemple. Que

tú notes eso... más que nada porque forma parte de tu historia.

E: Y ¿echaste de menos en los contenidos del currículo la presencia de referencias a las distintas comunidades étnicas, las comunidades africanas, parte de tu historia sobre todo? Entendiendo que la historia de Portugal siempre ha sido muy estrecha entre sus colonias.

A: O sea si he echado... ¿qué dices?, ¿en contenidos de programas?

E: Que en los contenidos de las asignaturas se hablara alguna vez de África y con qué intención se hablaba, ¿con qué sentido? Si echaste de menos que te hablaran de tus raíces o tus orígenes en la escuela

A: No me han hablado nunca, que yo me acuerde. Empiezan a hablarte de África, esto en la mayoría de los programas europeos, al menos desde Francia para acá, hasta Portugal... África está metida quizás en dos temas de un programa que es parte de... colonialismo o imperialismo, ¿no? Desde imperalismo, colonialismo y luego pues... movimiento de descolonización. Estas son las dos únicas partes en las que yo he estudiado África y en esos términos de... creamos un imperio y hemos colonizado a toda esta gente y luego esta gente se nos ha revelado y hemos perdido nuestro imperio, ¡uyyyy!... estas son las dos...

E: Pero, ¿en ningún momento se habló de la cultura propiamente dicha, no?

A: No. Intentaré recordarlo, para ser más... pero no creo, que yo me acuerde... que en una asignatura me hablen de... No.

E: Entonces, ¿la educación relacionada con el tema de tus raíces supongo que viene principalmente del ámbito familiar?

A: No ha habido. Yo no creo que se hablase de historia... es que no. No había sitio en el programa... es que no, no, tampoco sé sí... hasta qué punto sería pertinente, o sea, yo sé la importancia que tiene para mí, que tendría para mí, pero...

E: ¿Tuviste algún profesor que fuera africano, afrodescendiente o de alguna otra comunidad étnica?

A: ¿Eh? No. Mi madre dio clases de apoyo en mi colegio, pero...

E: Bueno, eso es parte de la docencia, estar con los chavales...

A: Sí, eso fue cuando yo estaba en primaria.

E: Y dio clases a chavales blancos también, supongo... ¿cómo era la actitud de ellos? ¿Recuerdas alguna anécdota, algo?

A: Pues era interesante porque de repente... claro, el tener una figura de un profesor que fuera negro, hacía una figura como de diferencia, a lo mejor cambió los años que estuvo en el colegio, sí que noté diferencia, en todo, sí, sí es verdad, en el trato... Yo que sé, de repente se hizo mucho más complicado poder hacer determinadas cosas teniéndola allí. A parte que era super maja (risas), es mi madre... pero sí, sí que es verdad que ahora que lo pienso sí que noté diferencia, porque de repente, tienes una persona, que es una figura un poco de poder, yo qué sé, el profesor, por jerarquía, yo qué sé, el profesor es una persona respetada en un principio y que sea negra... dices: uf, espérate, que es una persona negra y está aquí dándome clase a mí, y esta apoyándose aquí, o sea que...

E: Que influye o cambia el concepto sobre lo que pueden ser o no las personas negras... hablando un poco de los estereotipos que habían en relación a tus compañeros.

A: Claro, sí.

E: ¿Y el tema del racismo? ¿Viviste alguna situación relacionada con padres, profesores? O sea, no tendría porque ocurrir así, ¿no? Creo que hay un racismo institucional, relacionado con el tema del currículo que hablábamos, no sé si habitualmente llamado racismo... pero sí el obviar las necesidades de otras comunidades étnicas. Te lo pregunto, porque sí que es verdad que otras personas a las que he entrevistado me han contado cosas realmente graves por parte de profesores, entonces te pregunto por si es tu caso, pero si no lo es...

A: Sí, es que... yo qué sé, es tan complicado... Pero sí que lo he vivido, no sé a mí... muchas anécdotas de cosas...sí, sí, sí.

E: Había un rechazo, por ejemplo, por parte de los padres blancos a...

A: Muchos episodios por parte de los padres blancos, padres negros, eso ocurría siempre, un montón, lo típico de mi niño se ha peleado con tu niño, ¿sabes? Son dos niños peleándose... pues no, eso se convertía ya en un niño negro ha pegado a un niño blanco, ¿sabes? Ya había una paranoia, y ya se abre un expediente, y ya se tiene que llamar a unos padres y a los otros, para que cuenten: ¡claro, es que este niño negro ha pegado! ...¿a ver?... Sí, esto pasaba todos los días.

E: Así que, ¿el tema racial acaba siendo protagonista por encima de una diferencia personal entre dos niños?

A: Sí, al final era un montón de... un problema con un niño negro y un niño blanco. Un niño blanco dice a una niña negra: ¡es que me ha llamado negra!, pero si no pasa nada, pero tal... Lo típico que te peleas:... ¿y por qué le has pegado?, pues porque me ha llamado negro, y ¿tú crees que puedes pegar por eso?, y ¿cómo no le voy a pegar si yo no le he llamado blanco?, pero os estabais peleando, ¡no se pega!, pero me ha llamado negro, ¡no se pega!... pero, y ¿qué haces en relación a lo otro? Ni se escuchaba, era como... bueno, te ha llamado negro y ¿qué?, pues si eres negro... Ese tipo de cosas (risas). Ves, de eso ha habido un montón, me acuerdo un montón, sí, ese tipo de cosas. Yo misma pelearme con gente por eso, la típica bromita tonta que vas con... ¡Fíjate!, yo me acuerdo toda la vida, que era un trauma para mí cada vez que a mi madre se le ocurría cambiarme el peinado, porque claro yo de pequeña siempre y hasta ahora... con trenzas ¿no?, trencitas, pegaditas y todo, y a lo mejor a mi madre se le ocurría hacerme un moño típico ¿sabes?, con las trencitas pegadas y en una especie de moño, pues eso era: ¡ah!, jajaja porque estos pelos pegados en la cabeza y porque esto, y porque lo otro, y porque tal... ¡Fatal!, o sea... yo encantada en casa con mis trenzas y todo, pero era llegar al cole y sentirme mal con las putas trenzas, porque era como... dejarme en paz con mi pelo, que lleváis viéndolo toda la vida, ¿qué más os da?

E: El hecho de que te señalen como diferente...

A: Pues sí, tienes el pelo distinto pues tal, tienes que ir con eso... Yo me acuerdo que yo solo quería llevar dos coletas y decía:... por favor, no me pongas trenzas, que es que me creas problemas y luego me tienes peleando con uno innecesariamente.

E: Y hay algún momento en que...

A: O sea que estoy pensándolo ahora...

E: Sí, sí, pasa. Eso era un poco por la propia reacción de los niños blancos, como identificaban ellos eso como algo diferente y... ¿por qué crees tú que tendrían esa actitud tan negativa en relación a algo distinto? Quizá los profesores no proporcionaban la explicación de que eso forma parte de una cultura y cuál es su origen...

A: Claro, no potenciaban nada en ningún momento. De hecho yo... o sea, eso se notaba, de típicos conceptos de belleza, de lo que te decía antes de los ejemplos, de poner un texto, de los libros, del típico texto para empezar a leer de: Joselito tiene un balón y le encanta jugar al fútbol. Se ha bajado al patio y ha pegado cuatro patadas al balón y ha bajado su vecino y ha dicho qué estás haciendo mucho ruido... pues no había ninguna influencia, ningún dibujito de tres o cuatro niños y alguno negro, ¡no! Estabas pintando y te pedían: ¡dame el lápiz color piel!, ¿cómo se dice?

E: Color carne*.

A: Carne.... ¿qué?, ¿qué?, ¿cuál? El mío es marrón, yo pinto marrón y el mío es color piel... ¿sabes? Ese tipo de tonterías, pero que al final, pues te das cuenta que es que no tienes ningún tipo de referencia aparte de tú mismo, aparte de apareciendo hay y siendo negro, nadie más que te pueda apoyar y que tú no seas el extraño en la comunidad, sino que tú llevas ahí toda la vida pero eres... aparentemente invisible, sí, la sensación es esa.

E: O visible para señalarte como algo negativo...

A: Claro.

E: ¿Tú eres consciente o recuerdas el momento exacto en el que dijiste... es que soy “diferente”, entre comillas?

A: Sí. Yo creo que desde siempre he sido consciente de eso, es que me acuerdo.

E: ¿Tienes alguna anécdota puntual en la que recuerdes ese momento? O sea, no porque tú misma te sintieras diferente, sino el momento en el que alguien te remarco: eres diferente.

A: Ummm,... ¿pero cómo?, ¿el primero dices?, ¿el primer recuerdo?

E: Sí. ¿Recuerdas algo?

A: Ummm... ¿a ver? Sí. (risas). Por ejemplo... me acuerdo, y esto fue... yo no sé si tendría cinco años o algo así, e íbamos a clase y luego al típico centro de actividades después de clase ¿no?, que te vas..., yo que sé, hasta las ocho, y estábamos jugando ¿no? Había como una parte que era como una casa de muñecas y había vestidos, típico, tacones chiquititos, teléfonos, no sé qué... una casa de muñecas y nos estábamos como poniendo cosas y me quería poner pues una peluca de algo... no me acuerdo que me quería poner, y la otra niña me decía: no, porque tú no tienes que ponerte esta peluca porque esa me la tengo que poner yo..., y yo le decía:...pero ¿por qué?,...y ella me decía:... pero ¿no ves qué peluca?, ¿no ves como está el pelo?, tu pelo no es así, esta peluca es para mí, tú no tienes el pelo así, esto es para mí, tú no ves que eres... y empezamos como a hablar porque ella me decía que no porque yo era negra, no:....pero no, tú eres prieta, tú eres prieta, tú no puedes ponerte esto porque tú eres prieta, ¿no ves tu cabello cómo es?,... que prieta es negro en portugués, y me acuerdo de la intervención de la educadora que decía: ¡a ver, ella no es negra! ,...eso era lo único que decía:...no dis prieta, no dis prieta,... Pero, ¿qué ocurre ahora mismo?, pero... siempre que me he acordado después de esto, digo... pero ¡qué fuerte!, ¿no?, ¿sabes?, ¡qué heavy!, ¿no? Que nos metamos en una casa de muñecas, dos niñas a jugar y que la niña me diga que no me puedo pedir tal peluca, porque no parece mi pelo, porque mi pelo no es así, porque no me pega y que ella se lo va a poner... y que a la educadora lo único que se le ocurre decir es que ella no me diga que yo soy negra, porque me decía prieta, que en portugués tu dices prieta:...prieta, prieta, prieta, nos dis prieta, y yo... vale. Esa es una cosa.

E: Que es muy significativa también... sobre lo que la niña consideraba suyo o no.

A: De estar jugando, no sé qué, de repente ves que... entre la intervención, entre la niña... digo, me da algo, (risas).

E: La educadora no estaba muy hábil tampoco, no, no. Y luego ya... siendo un poco más mayor has estudiado en España, ¿no?

A: Sí, he estudiado desde los dieciocho años aquí.

E: Y ¿cuál ha sido tu experiencia aquí? ¿Alguna diferencia en relación a Portugal?

A: Ummm, para empezar pues... tengo entendido pues que en la universidad, a ver, en la universidad es distinto de todo lo que es la enseñanza anterior, más que nada porque es más distante todo. Entonces, mientras en el colegio, en el instituto tienes unas clases todo el año con el mismo profesor y os estáis viendo la cara cada dos días, y hay una relación mucho más estrecha, ¿sabes?, en la universidad hay más distancia y más gente, ves menos al mismo profesor... Es un poco más difícil estar señalando a alguien por razones tan específicas. Como señalar a alguien por una raz... ¿sabes?, razón étnica, racial o coger a alguien... que tengas más encuentros de ese tipo, ¿no? Y la verdad es que no recuerdo gran cosa.

E: Pero... por ejemplo, ¿en cuanto a contenidos?, ¿cuál es la tónica?

A: En cuanto a contenidos,... pues sí, pues otra vez, pues sumisión. Yo he estado estudiando Ciencias Políticas y hemos empezado, por ejemplo, con Historia Contemporánea, mentira... de la Edad Media hasta la Historia Contemporánea ¿no?, hasta el presente y... casi nada.

E: O sea, habiendo estudiado Ciencias Políticas, hablando de Relaciones Internacionales...

A: Te hablan, por ejemplo, de muchas cosas que son curiosas, de conflictos importantes ¿no?, historia. Toda la temática de los árabes en España se trata,

pero... de una manera muy extraña, como...

E: Pero en cuanto a Política Contemporánea, ¿cómo se refieren a la situación actual de África? ¿O no se refieren?

A: Se refieren,... luego te hablan, por ejemplo te digo, de esto de Contemporánea si te hablan pero... siempre, otra vez en esos términos de colonialismo, post-colonialismo. Luego, por ejemplo, en Relaciones Internacionales sí que he visto un poco más de... hincapié en hablar de algunas culturas y más que nada del daño de Occidente a África después del colonialismo, la separación, la división de los territorios... todo eso, pero todo como una cuestión más política, ¿no?

E: Y en cuanto a la situación actual de África, ¿cómo son los términos a los que se refieren? Es más desde la estigmatización de la pobreza y todo esto o ¿también se habla con referencias positivas a modelos políticos...?

A: No, casi nunca, casi nunca hablando de una manera positiva, porque realmente no se habla de una manera positiva. Siempre hablando más de... de... También es que..., pero no, no hablando de una manera positiva, hablando muy en términos pues... de la pobreza, ¿sabes?, de retraso cultural, científico, como lo quieras llamar, económico, no dando perspectivas muy positivas de África.

E: ¿Alguna vez te preguntaron, a la hora de tocar estos temas..., si tú podías comentar algo, si tenías algo que decir? Para dar tu opinión o tu versión, porque supongo que habrás viajado a África, o no porque hayas viajado tú, sino en relación a tu familia, ¿no?

A: A lo mejor si hablaban de algún tema me preguntaban de dónde era yo para ver si yo podía comentar algo, sí, en Ciencias Políticas me preguntaban. En la Clase de Ciencias Políticas específicamente, y en la de Relaciones Internacionales también.

E: Bueno, digamos que entonces es más positiva tu percepción.

A: Sí, en enseñanza superior ya es muy distinto, más que nada por esas dos razones. El estar más distanciado, no ser tan estrecha la relación con el profesor,...también depende, ¿no?, porque luego había profesores con los que también teníamos muy buena relación y de conectar, que me ayudaban a hacer cosas, pero... ya un poco más fuera, pero, en general, pues no he notado tanto...

E: Vale. Si pudieras cambiar algo, ¿qué mejorarías en relación a este tema de la atención a las diferentes Comunidades Étnicas?

A: Pues, principalmente, en enseñanza primaria, desde el principio, desde que entras al colegio hasta que tengas... por lo menos, la formación obligatoria ¿no? Que te dicen que tienes que tener pues... mucha más atención a la asistencia, a la diversidad, que pueda haber en la clase y a la manera de poder aportar a cada persona... algo en esa clase, y que la persona pueda involucrarse más rápidamente. Que se implementen unos mecanismos que en la persona que tiene un entorno distinto, unas raíces diferentes, que sus padres sean de otro país, que tenga otro tipo de influencias. Que pueda rápidamente enfatizar, ¿sabes?, con lo que están explicando y que... también se acoja a esa gente. Que no se estigmatice, que no se diga que no puedes, que ya no vengas con un chaval con una ficha... “es que vengo de tal parte”, “es que soy distinto y me va a costar”, No.

E: ¿Crees que si esa atención hubiese sido así hacia tus compañeros o hacia ti misma habría cambiado algo? ¿La manera de relacionarse, el aprendizaje?

A: Sí, creo que sí, claro que sí. La manera de relacionarte, la manera misma de ser uno, la manera en la que te construyes... Yo tengo muchas paranoias mentales que no tendría que tener, incluso te crea a ti mismo una especie de prejuicio... una... ¿sabes?, ponerte a la defensiva con cosas que no tienes porque, entonces si tú... implementas la igualdad, solo puedes recibir igualdad, es que no hay otra... Pero, si tú te estás dando cuenta, de cada paso que das las cosas que os diferencian son muchas más que las que os hacen iguales pues es un poco complicado.

E: ¿Crees también que sería conveniente que hubiera un reconocimiento mayor de la afrodescendencia y el origen común africano y la cultura para que todo esto se...?

A: Creo que sí, principalmente, si hablamos de Portugal y España, creo que sí, porque son... presencia africana en España y en Portugal hay ya desde hace tantísimo tiempo, que no es ya desde hace 40 años, ni de 50, desde tantísimo tiempo,... Por más que la gente siga diciendo que es una presencia nueva, que yo no entiendo eso, no entiendo cuando dicen inmigración reciente o diversidad reciente, ¡no! ¿Hace cuántos años están los africanos en España y Portugal, por favor? En las condiciones que sean, ya sea como un esclavo, ya sea como tal, o como un artista adorado por Franco que tenía un negrito aquí, que en fin... que no, que, o sea, que se reconozca esta presencia, y que por lo menos se hagan las cosas de tal forma que la gente esté reconocida. Que se cambien un poco los programas, que se pongan más temas y que se explique más historia africana. A lo mejor, las relaciones que han tenido siempre España y Portugal con África, cómo han ido ocurriendo las cosas, la historia... que no se la tergiverse tanto, que no se hable de África solo en esos dos contextos de colonialismo, de descolonización, tanto poner todo tan negativo, tan abajo, tan sin significado, realmente,... y que se dé un poco más de importancia, sí.

E: Tú llevas unos años que sí que has estado trabajando con temas de activismo y reconocimiento de la comunidad, ¿qué conclusiones sacas de todo este trabajo? Y ¿cuáles crees que deberían ser las líneas para seguir trabajando?

A: Eeeh, la conclusión que saco es que la mayoría de los afrodescendientes, por lo menos hablando de comunidad afrodescendiente de España y Portugal están muy ciegos en relación a su cultura, sus tradiciones, su identidad, sus raíces, y necesitan tener más acceso a información, necesitan más apoyo,. En ese sentido, no de ser diferenciados y decir es afrodescendiente y es distinto, sino de poder armonizar entre su cultura racial, sus tradiciones, su afrodescendencia con la realidad que vive hoy, con lo que es hoy, siendo español, viviendo en el Estado español y en Europa. Es como fusionarlo un poco y que estas personas tengamos mejor conocimiento de nuestra raíces para poder vivir mejor la realidad de hoy. Y luego, que los demás, de la comunidad no afrodescendiente, que tengan también conciencia de las realidades del afrodescendiente, que también estén conscientes de sus raíces, de su historia, para también armonizar las relaciones, ¿sabes?, que no haya tanto desconocimiento.

E: Y ¿crees que el arte, el arte relacionado con crítica social, puede ser una buena herramienta para trabajar este tipo de cuestiones?

A: Sí, creo que sí, porque al ser algo tan... por así decir, como práctico, con lo que puedes llamar la atención rápidamente, ¿sabes?, tan visual, es un punto de partida en que todos podemos identificarnos rápidamente con una pieza, con cualquier tipo de arte y a partir de ahí pues empezar una dinámica de educación...

pues de educar a la gente, de juntar a la gente. Creo que sí.

C3

1-Si tuvieras que describir tu experiencia educativa con una palabra ¿cuál sería?

2- ¿Puedes contar alguna anécdota que ilustre esto?

3- ¿Desde qué edad estudias en España?

4-Cuando estudiabas, ¿sentías que la educación que recibías te representaba, que tenía algo que ver con el mundo AFRO?

5- ¿Alguna vez te hablaron de África en la escuela?, ¿en qué sentido?

6- ¿Alguna vez tuviste algún profesor/a AFRO o de otra comunidad étnica?

7- ¿Aprendiste o te contaron algo sobre algún referente positivo o personaje AFRO en la escuela, instituto, universidad?

8- ¿Dónde aprendiste todo lo que sabes sobre cultura africana?

9- ¿Te sientes español? ¿Por qué sí y por qué no?

10- ¿Hubo un momento en la escuela, instituto, universidad, etc., que te sintieras señalado como diferente? ¿De forma positiva o negativa? Cuéntalo si quieres.

11- ¿Alguna vez has sufrido racismo en la escuela? ¿Procedente de los padres, los alumnos, los profesores?

12- ¿Cómo crees que debiera ser una educación verdaderamente integradora?

1-una palabra... insuficiente.

2- básicamente, el hecho de que nadie sale del colegio habiendo aprendido a ser persona, y con apenas conocimientos útiles.

3- desde los 6 años creo.

4- de afro nada, la verdad.

5- sí, mercado, explotación, tercer mundo...

6- no.

7- en la escuela no, en el instituto y la universidad sí (luther king, mandela...).

8- libros (y familia, claro).

9- Sí, básicamente, nací aquí.

10- En el colegio sé era así, era de forma negativa. En el instituto de manera positiva, porque lo diferente estaba de moda, y en la uni no, la verdad, nos trataban a todos igual de mal, ¡jajajaja!

11- Sí

12- debería incluir a las diferentes etnias de comunidad q la componen, porque nunca ha sido íntegramente nativa. De todas formas, la educación española está obsoleta en todos los sentidos, así que...

E: Si tuvieras que describir tu experiencia educativa con una palabra, ¿con qué la describirías...? ¿cuál crees que sería esa palabra? Aunque te puedes explayar más si quieres...

I: ¿Mi experiencia educativa? Es que en una palabra no sabría decirte. Mi experiencia educativa yo creo que ha sido bastante amplia y bastante... ¿cómo decirlo? Guiada por dos carriles. Siempre he tenido mi educación española y todo el rollo en el colegio, instituto, no sé qué, no sé cuál... y luego he tenido dentro de mi casa mi rollo afro... Olvídate de las tonterías que te están metiendo en la cabeza, ¿sabes? Esto es así, así, así, tal y cual... No sé, yo pienso que he tenido dos educaciones.

E: ¿Dos educaciones? ¿Cómo haces que convivan esas dos opiniones contradictorias?, sobre lo que es bueno, lo que es malo, lo que es verdad, lo que es mentira.

I: Sinceramente, dejé de plantearme eso hace tiempo, y ahora más bien me dedico a, con todo lo que tengo dentro, todas mis experiencias y mi educación, buscar para cada momento lo más correcto. No sé, no me paro a pensar si esto es así o esto es así, si es blanco o es negro, para todo hay matices, entonces... casi mejor ver por dónde entrarlo, que ir ahí pensando que uno tiene razón por ir de esta manera o ir de esta otra y cagarla.

E: Sí, pero supongo que cuando eres un adolescente o eres un niño, el hecho de que te diga algo es bueno en casa y algo es malo en el cole, por ejemplo, y tú tener que preguntarte ¿qué pasa aquí?

I: Está claro que cuando tú eres niño o eres un adolescente te crea muchas dudas, más que nada porque no sabes realmente quién tiene razón, si el profesor al que tus padres te dicen que hagas caso o tus padres que son a los que siempre haces caso... Entonces te metes en una pequeña dinámica de... ¿a ver qué es esto?... no sé. Yo de pequeño siempre era un niño muy calladito, muy dado a escuchar a la gente, y por eso nunca he tenido problemas. Cuando se metían conmigo me fijaba mucho en la cultura española, en eso de... "rebota, rebota, que tu culo explota", pero luego a lo mejor... sí estaba claro que en cuanto me vacilaban un poco de más y yo me rayaba, tiraba de mi cultura negra y al suelo con él. Entonces es un poco como... dependiendo de... es como... Cuando eres niño vas probando tirando de tus padres para ver hasta dónde dan de sí; pues un poco lo mismo pero con tu propia mente. Entonces pues... estás probando, pues pruebas, esto un negro lo hace así y esto un blanco lo hace así, pues vamos a probar de las dos maneras a ver cuál es más correcta. Pero luego te das cuenta de que ninguna es correcta, cada momento tiene su forma de actuar, entonces... no sé, yo creo que he tirado más hacia lo negro pero porque es lo que más he comido, ¿sabes? Siempre... Llegar a casa, comer en el comedor en el colegio y llegar a casa y... que te digan: ¡lo que has comido es una mierda!, ¡come esto!,... y ponerte comida africana, movidas así. O de repente, estar viendo una película y que te guste y no se qué... y que te empiecen a meter en tu propia casa que el primero que muere es el negro... o que el negro está discriminado por esto y por lo otro,... y que no te sientas discriminado pero que sepas que esa discriminación está ahí, y cómo utilizarla, y cómo enfrentarte a ella... Pero claro, lo que te enseñan tus padres es su experiencia, pero tienes que vivir la tuya. Es un poco difícil.

E: Entonces... realmente, ¿hay una consciencia tan fuerte de sentirse diferente cuando estás en el colegio? ¿Cuándo empiezas tú a decir soy diferente, o vengo de una cultura distinta? O... ¿te lo hace la gente notar o es algo que uno siente?

I: Sinceramente... la forma en la que yo me di cuenta fue muy particular. Yo tenía cuatro o cinco años, estaba muy dado al Tyson, estaba en la época... era como quien dice ahí... el supericono mundial, el superdeportista de élite, y yo era muy dado a las peleas porque a mí me insultaban... y lo típico, me daba igual, pero en cuanto me decían hijo de puta, yo me exaltaba, me cambiaba el chip y me ponía vamos... a repartir. De repente un día, en el recreo, tendría unos cinco o seis añitos, estando en el recreo, fue muy gracioso, porque se me acercó una niña, una niña que además a mí me gustaba y yo iba todos los días detrás de ella perdiendo el culo y no se qué y tal y cual... y cuando ya se me acerca y se me pone a hablar, se me queda mirando muy fijamente y me muerde la nariz y claro yo me quedo atónito y le digo: ¡pero a ver esto...! ¿qué me estás contando?... ¿sabes?... ¿qué haces? Y la niña me dice: No, es que, quería ver si eras de chocolate porque te estoy viendo diferente... Y ahí fue cuando yo empecé a darme cuenta de que era diferente. No sé, es muy gracioso, pero es una forma muy sencilla de decirlo, ¿no?, de darte cuenta que, ¡coño!, eres diferente. Pero en realidad eres igual, porque en el fondo... no te habías dando cuenta... o sea, yo no me he dado cuenta hasta que tú no te has dado cuenta, ¿sabes cómo te digo?

E: Y ¿hay algún momento que tengas ese sentimiento con algún profesor? O sea, ya no te digo con un niño de tu edad, sino con algún profesor que te haga sentir diferente o que te señale de alguna manera

I: Ehhh, lo sentí con un profesor. Con un profesor con el que estaba yo en un instituto, era de pago, era privado... y muchos curas y tal... (risas) ... y como que resulta que el primer día de clase, yo entré tarde y el tío era superprepotente... el jefe de estudios, y entró diciendo que a ver quién tenía más huevos que él... que quien llegara tarde la pagaba... Claro yo llegué tarde, no me enteré de nada y claro... según entré por la puerta sin saludar ni nada me senté y claro... pues el tío como que ya la tomó conmigo, y lo típico, venía despeinado, y fue la primera excusa que se le ocurrió al tipo, pero... por no usar la discriminación directa, porque en mi clase había otro chico mulato que claro... como que pasaba un poco más desapercibido. Era el típico niño que antes que suene la campana ya está sentado, con los libros abiertos, superestudioso, tal, cual... Bueno, pues como yo era un poco más rebelde el tipo la tomó conmigo y hubo una movida que me mosqueó un montonazo y fue que estábamos en un examen, de los globales de junio y resulta, que así de risas, yo había sacado un 5'2, de putísima madre... y repartiendo los exámenes... se paró un momento cuando me nombró, se paró un momento como para echarle un último vistazo, y vio una tilde, una tilde que se había olvidado de corregir y yo de poner, obviamente... y claro el tío me la puso, me bajó a un 4,9 y me dijo:... ¡toma, esto es lo de los negros!

...

La misma cara que has puesto tú se me quedó a mí. Superblanco, le escupí a la cara, lo cogí, me volví y me senté... y le dije: ¡pues bueno, nos vemos en septiembre!, lo que el no...

E: ¿Con cuántos años?

I: Catorce, eso fue con catorce, quince años.

E: O sea, que ya eras mayorcito.

I: Ya era más o menos un pequeño rebelde por decirlo así, y claro ya... como que me daba igual ocho que ochenta, porque claro, quieras o no ya había tragado mucho insulto, mucha discriminación, mucho tal... y vale, te rayas, lo pasas, pero cuando viene una persona a la que se supone debes respetar porque te está enseñando a ser buena persona... te da un ejemplo así, pues... lo siento, no me parece bien cómo lo haces, o te escupo en la cara o te doy una hostia, y como paso de darte una hostia, pues te escupo en la cara que queda más señorial, y me volví y me senté. Me mandó a dirección, me echaron un mes del colegio, y no sé qué... y cuando volví, volví con una camiseta que me había hecho yo que ponía: por favor, no me discrimine que soy un negro pero hijo de Dios. Claro, desde entonces, como que se lo tomaron, sí, sí, y así se lo tomaron un poco más con calma, pero vamos...

E: ¿Esto fue en el colegio de curas?

I: Sí, sí.

E: Porque a ti... anteriormente, ¿te habían señalado como un chico problemático en el colegio?

I: En el colegio y eso, yo no había tenido problema alguno. Es cierto que había tenido muchos conflictos en otros colegios, lo típico, discriminación racial: ...que mira el negro, que el puto negro, que tal y que cual,... lo típico ¿no? Es como: ¡venga tío que estoy cansado de la misma frase, cambia un poco ya de argumento! y todo el rollo pero..., sin embargo, que les molaba mucho, y me tenían siempre en movidas todos los días. Entonces, para mi familia y todo el rollo yo era un niño problemático porque cada tres días a la semana yo me estaba pegando a la salida, y lo típico, eres un niño problemático, vamos a donde los curas a que te enderecen. Y llegas donde los curas y te llevas... pues eso, todo el palo, y dices: ¡pues vale, me encantáis! Y nada, y de los curas pasé a las monjas. Con las monjas bastante mejor, como que eran bastante más comprensivas. También había mucho más extranjero en el colegio, pero claro... también llegó un momento en que les dio su pinzamiento, en cuanto vieron que yo era un poco liante y tal... porque yo no era de meterme en líos pero sí era de hacer que los demás se metieran en líos. Yo era como quien dice la mala influencia, el virus. Resulta que me empezaron a discriminar, me cogían y me decían que yo era como el abono de las plantas, así que atrás y calladito. Si yo estaba en clase, si había tocado el timbre y yo estaba dentro me aprobaban. Solamente por no molestar: ...no hables, estate al final de la clase, escucha música, duerme, lo que tú quieras, paso de darte clase, ¿sabes? Y a lo mejor tenía que sacármelo todo en la evaluación continua al final de curso, por ahí sí que me he visto un poco jodido, pero bueno... Ahí me paro a pensar y digo: ¡coño!, es que tampoco es que fuera discriminación, es que yo la estaba liando mucho y me lo quisieron devolver con la misma moneda, me lo tomé un poco así...

E: O sea... ¿en qué momento empiezas a haber en tu vida el sentimiento de “soy una persona problemática”?

Me interesa saberlo, porque la cuestión es si crees que algo te pudo inducir a eso o ¿fuiste tú personalmente que te metías en esas historias? Porque hay veces que la educación.... bueno, pues los afroamericanos tienen muchos debates sobre esto no, ¿sabes?

I: ¿Cómo?

E: Sobre si hay alguna especie de condicionamiento para que tú acabes siendo una persona problemática, porque sí hay un rechazo que muchas veces es subliminal, ¿sabes? Que a lo mejor en tu caso no, ni tiene nada que ver... pero hay veces que ocurre así. Yo, por ejemplo, sí que he visto niños inmigrantes en clase, no es exactamente tu caso pero... a los que, por ejemplo, se les presta menos atención, se le hacen menos preguntas sobre si lo estás entendiendo o no lo estás entendiendo, se les deja atrás de clase... porque es un niño que a la hora de dar clase te resulta más difícil. Porque a ti como profesor te exige más esfuerzo, porque tienes que hacer más porque lo comprenda, no porque el niño tenga ninguna dificultad intelectual, sino porque tiene alguna dificultad con el lenguaje, o porque responde diferente a las maneras de enseñanza, las maneras de enseñar. No en todas las culturas son iguales, hay culturas más orales, hay culturas que responde de forma escrita... bueno, parece que me estoy entrevistando a mí misma.

I: Bueno, repite la pregunta porque...

E: Que si crees que ha habido algún condicionante en la educación que te han dado o en la actitud de tus profesores para que tú, al final, acabaras siendo una persona problemática. Si alguna vez te has planteado eso.

I: Sí, yo creo que realmente ha habido un condicionante... y es que mi familia ha intentado apartarme de mi realidad, y mi realidad era que todos los días en mi colegio se metían conmigo y cuando yo venía casa y decía: ¡se han metido conmigo!, me decían: ¡solúcionalo tú mismo! y cuando llegaba al colegio y lo solucionaba yo mismo, después era una bronca porque lo solucionaba de la manera que sabía solucionarlo, a hostias, porque claro, con cuatro o cinco años, no se te ocurre algo más ingenioso que decirles, se te ocurren las cuatro tonterías que sabes. A partir de ahí, cuando ya no sabes más que decir, saltas a dar hostias, y a partir de ahí, ya eres el chico malo, el chico problemático, el tal, el cual... Me cambian de colegio, me vuelvo el niño callado, el autista que no habla con nadie, el que no quiere saber nada de nadie y que paso de líos y de rollos, y de repente te metes en el bucle ese de... es que este no habla, vamos, a llevarlo a tal, no sé qué, pin, pan, y te juntan con los malos...

E: ¿A diversificación?

I: Ahí está. Se juntan los malos, ya a mal sitio. Tú ya te juntas con la gente que es mucho más abierta, muy loca, a ser mala persona, a tener ideas ingenio-

sas pero siempre hacia el lado malo y obviamente te acabas metiendo en el rollo, y acabas... pues eso, ya dejé de dar hostias, pero acabas pues eso... ya inducía a la gente a hacer cosas malas: ...oye pues, vamos a hacerle esta putada a este, no sé qué, a este profesor que nos ha hecho tal putada, vamos a hacerle esto, lo otro, tal,... Se me ocurrían cosas muy buenas y la gente las llevaba a cabo, por eso yo era la mala influencia, el mal chico:...es que el negro, el negro, el negro, el negro,...y ya no es que sea el negro, es que el negro lo dice y los otros lo hacen, ¿quién es el tonto de los dos? por decirlo así, que era mi planteamiento en ese momento. Yo con doce, trece años, yo he dicho que hagan eso, pero... ¿te he puesto una pistola en la cabeza?, si no lo quieres hacer no lo haces... pero, efectivamente, soy una mala influencia porque soy yo quien te dice que lo hagas, pero en el fondo, quieras o no, si tú no quieres no lo vas hacer, entonces... tanto como mala influencia no me veía.

E: En cualquier caso, que fueras una mala influencia o no... no es algo que se tenga que derivar de que seas negro.

I: Está claro. ¡Hombre!, lo que deriva de que sea negro es la pequeña discriminación que se me fue haciendo, de ser el niño negro de clase, a ser el niño malo, a ser la mala influencia, a ser el marginado, a ser el abono de la clase... Entonces... yo lo he ido viendo así, por eso mis estudios han fracasado porque ha llegado un momento en el que, yo mismo he llegado a 3º, 4º de la E.S.O y he dicho: ¡mira, que os den por culo! porque para aguantaros a vosotros, pago a un profesor que venga a casa y me... y ¿por qué?, pues porque me aburrí. Llega un momento en el que yo llego a clase, y si llego a clase cinco minutos tarde y soy la maceta que por ser negro y mala influencia no puedo pararme a estudiar y a preguntar como las personas, y si voy a preguntar algo: no preguntes porque solo preguntas tonterías,...y es como: ¿a ver?,... que yo también me dejado mi dinero en septiembre y si quiero estudiar y quiero aprobar y quiero... pero, no lo tienen en cuenta. Ellos lo que tienen en cuenta es que lo has hecho una vez, y con una vez que lo hayas hecho lo vas a repetir siempre, y te quedas ya con la etiqueta de malo, y como eres el malo, eres el difícil de tratar, y como es difícil tratarte te vamos a poner allí y allí te quedas, y si puedo evitar que el resto se acerquen a ti, pues lo evitaré. Entonces, yo me he visto muchas veces, de hoy te quedas castigado, y te quedas castigado en el recreo, y no es que te quedes castigado copiando como me he visto muchas veces a mis otros compañeros en el otro colegio, no, no, no, a mí me cogían, me encerraban dentro de clase, yo solo, con llave, y ahí te quedas hasta que venga todo el mundo, ¿sabes?

E: Motivación...

I: Y por qué a mi me encierras solo y al resto de los chavales te los llevas cinco o seis con un profesor y está el profesor con ellos todo el recreo también castigado.

E: ¿Qué putadas hacías? Bueno, esto no lo cuentes que ya es personal.

I: Alguna que otra buena sí he hecho.

E: Cuando te pasaban cosas de este tipo, cuando tú eras pequeño, ¿cómo intervenían los profesores?, si realmente intervenían... porque antes de que tú te lances a pegar a alguien... si se ve que se está discriminando a un niño...

I: La movida de estas cosas es que realmente pasan en el recreo. La cuestión es que cuando eres un niño pequeño y entras en clase los tres primeros minutos estáis todavía cuchicheando todos. Pero cuando el profesor se pone serio todo el mundo se calla, ¿no?, y sigues pan, pan..., sigue la bola; hasta que ya llega el descanso, que es donde has estado ahí aguantando tu rabia, y pasas de decir, y decir, y decir,... y cuando ves que pasa la primera víctima potencial, da igual que sea negro o que sea gordo, o que sea pelirrojo, que sea bajito... da igual lo que sea, pum, atacas... y no sé por qué yo era un objetivo muy fácil. ¿Por qué?, pues yo creo que porque sabían que a la mínima yo saltaba, que era una persona que en casa a la mínima me daban de hostias: ¿la has cagao´?, ¡pum! te doy porque eres un gilipollas, un inútil y los tontos trabajan dos no, cincuenta veces, bueno:... y yo no quiero un niño tonto en mi casa, tal y cual, y no sé qué. Perfecto, yo llegaba allí con... no sé, era mi forma de verlo, ¿no?... no quiero que un estúpido siga siendo estúpido, pues le doy de hostias que es lo que mi madre me ha enseñado, no? Es un poco hardcore y un poco estúpido, pero...coño, con seis, siete años no te paras a pensarlo.

E: Bueno... y durante todo este tiempo en que tú eres muy consciente de que eres diferente...

I: Sí.

E: Cuando estás estudiando no hay un momento en el que digas... ¡jo, es que de todo esto que se está hablando en ningún momento se habla de mí!, o sí que notaste en el currículo que se hablara de algo que tuviera que ver con los afro, África o tú mismo.

I: Ummmm, no, yo, sinceramente, todo lo que sé de cultura afro y tal... o me lo han enseñado mis padres en casa o me he tenido que ir informando ya después de mi adolescencia, ya después de los diecisiete, dieciocho, ya me he ido metiendo... Lo típico, pues... que apareces en una banda, que dices que eres de los Black Panthers y no sé qué, y te metes en tal, y te vuelves un radical, y no sé qué y porque tal y porque cual... y empiezas a defender un poco lo que es tuyo, pero luego te das cuenta que lo que es tuyo es de todos, y luchas por algo que tú mismo estás haciendo que no sea posible, luchas por una igualdad de derechos que eres tú el primero que... está diciendo: ¡no es que los negros, siempre somos los negros las que la liamos!, ...umm, y como quieres solucionarlo, ¿liándola más?, porque vale si eres un Panther y te vas a buscar a los nazis y les partes la cara, vale.... ¿y solucionas algo así? Realmente no solucionas nada, lo único que estás haciendo es promoviendo que la movida vaya a más, ¿sabes? ¿Y por qué? Porque en las noticias no va a salir que se le ha dado una paliza a un chaval, va a salir que un grupo de negros le han dado una paliza a un grupo de blancos o a un grupo de nazis o un grupo de lo que sea... pero la palabra negro no va a faltar, ¿sabes? Puede que tergiversen toda la historia, pero el negro siempre va a estar ahí, eso está clarísimo. Luego, cuando ya me di cuenta de que lo de ser activista, ir moviéndote ahí como superadical y militante no me..., no me molaba para nada, me di un poco hacia el rollo psicológico, porque a mi madre le molaba la psicología por aquel entonces, y tiré un poco más por el rollo psicológico. Pasé de todo el rollo de blancos y negros y tal y no sé que, para ver a cada uno como individuo... tú eres tal, tú eres así, pin, pan, pun... ¡perfecto!, me junto o no me junto, pero un poco ya por tus intereses. Pero, claro, desde que empiezas a ir así... ves menos problemas, ves que te llaman negro y ni giras la

cabeza, a no ser que reconozcas la voz de un colega o algo así. O ves que te intentan discriminar y no lo permites, porque ya sabes utilizar las armas que tienes, pero yo creo que... los educadores aquí, por decirlo así, no se paran por un momento a pensar... no se paran a utilizar la empatía, por decirlo así, no se paran a pensar que lo que le estoy diciendo a este niño, que es un niño, no tiene consciencia, por decirlo así, le va a afectar o no le va a afectar, si mañana se va a levantar rayado o se va a ir a casa llorando por lo que le he dicho, entonces, yo por ahí... si veo que la educación tiene un problema. Por lo demás, se me ha enseñado lo mismo que a todos los niños, aunque se me haya enseñado desde otro lado y mi educación ha ido hasta donde he querido que llegara, pero... realmente ha sido que yo he querido pararlo porque no estaba conforme con la forma en que me estaban tratando de educar. Yo veía a los compañeros que tenía incluso en la silla de al lado, en la misma mesa, como le trataban a él y como me trataban a mí y como aprendía él y como aprendía yo... y quería decir: ¡joder!, yo también quiero aprender sin hostias, porque eso es así, entonces... no sé.

E: Entonces, ¿en el currículo había algo con lo que te sintieras identificado?

I: ¿Cómo en el currículo?

E: Pues... en todos los libros que has estudiado, en todo lo que te han enseñado, había algo que dijeras: ¡anda, esto está hablando de mí, tiene que ver conmigo!, pero ¿me identifico?

I: Para nada, para nada. Hasta que no me he puesto a buscar, dentro de lo que sería... la historia afro, y el mundo africano en general, no me he visto, realmente, como quien dice, reconocido, ¿no?... o decir, con esto me puedo identificar de alguna manera. O sea, no sé... las cosas que estudiaba eran como: ¡esto que estoy estudiando, ¿de qué me sirve si ni me afecta?, ni me siento identificado, ni lo comprendo, ni nada... Era como contarme una historia, yo creo que aprobaba por eso... porque lo veía todo como una historia. Yo nunca me he visto reflejado en nada de lo que venía ahí, entonces...

E: Supongo que nunca habrás tenido ningún profesor afro... ni de ninguna otra comunidad étnica.

I: Así... de primeras, que yo recuerde, no. También recuerdo que cuando yo iba a cumplir dieciséis, diecisiete... que estaba a punto de dejar de estudiar, descubrí que uno de mis tíos había terminado la carrera de magisterio y se había puesto a dar clase y eso en primaria, y ahora están dando clase en la universidad, allí, en Valencia y ¡guay!, pero... no sé, tampoco, o sea, cuando nos lo contaron en mi casa se hizo una fiesta, ¿no? Yo tampoco lo vi muy allá porque yo el tema de los estudios lo estaba dejando un poco de lado, pero se hizo una gran fiesta, del rollo: ¡coño!, que hay un puto negro de profesor en España, ¿sabes?, que este hombre, tal no sé qué... Yo he hablado con muchos alumnos de mi tío y te lo dicen: ¡tienes un profesor aquí como no hay ningún otro! ... y cuando les preguntas por qué, te dicen: ¡porque no solamente te habla de lo que te dicen los libros, te lo explica con la vida real, te lo mete en la vida para que te sientas identificado!, aunque no te sientas identificado con lo que estas escuchando ¿no?, entonces te hace como notar la empatía. Bueno, lo típico, y ahí alabando al profesor porque saben que eres el sobrino y tal... pero cunado escuchas cosas así, mola.

E: ¿Crees que con la educación se pueden cambiar cosas, luchar por unos derechos que sean iguales para todos?

I: Por supuesto.

E: ¿Crees que con la educación basada en las aportaciones de todas las comunidades étnicas se podría solucionar alguna de estas cuestiones?

I: Yo creo a ciegas que sí, que sí. Un sí rotundísimo, porque donde se empiezan a cambiar las cosas es en los niños, y si los niños no crecen con esa diversidad, no van a saber realmente... vamos a seguir con la misma tontería, que quizá... ya no va a ser el profesor, pero sí va a ser ese, el hijo de ese, que viene y porque te ve diferente: ¡puto negro!, o no sé qué, o tal,... Realmente yo creo que si la propia educación, en todos los libros, estuvieran un poquito todas las etnias, y se estudiara un poquito de lo que ha pasado aquí en Europa, lo que ha pasado en África, lo que ha pasado en América, lo que ha pasado en Asia, lo que ha pasado en Oceanía... en todas partes del mundo durante toda la historia, la gente sería un poco más consciente de todas las atrocidades que se han cometido, de todas las discriminaciones que han sido cometidas y que se siguen cometiendo,... de que realmente, no se tienen porque cometer esas discriminaciones y se terminaría por erradicar, pero claro... sí esto, esto no es fácil introducirlo, está muy claro ¿no? No vas a coger y vas a meter de 2010 a 2011, un temario diferente, con una ampliación increíble... por meter movidas étnicas, eso está claro. Esto lleva su tiempo, y aparte de su tiempo, habría que hacer una pequeña selección dentro de la historia para ver lo que sí y lo que no, pero... aún así, sigo confiando en que, si se hiciera, se corregiría mucho.

C5

E: Si tuvieras que definir tu experiencia educativa en una palabra, ¿cuál sería?

J: Una palabra, una palabra... es que se me ha venido a la cabeza más de una... sobre todo me quedaría con constancia. Pero no... hacia lo que viene a ser... lo que te piden los profesores, sino hacia uno mismo... o sea, no hay que bajar los brazos nunca.

E: O sea, que sería algo que tú te impones a ti mismo, ¿no?

J: Sí. Porque, por lo que veo... por mi experiencia, lo que he visto es que voy a tener que hacer el doble o el triple que el compañero que tenga al lado.

E: O sea... por el de que tu familia viniera de otro lugar... ¿tú naciste aquí?

J: Sí.

E: Vale, por el hecho de que tu familia viniese de otro lugar, ¿consideras que has tenido que dar el doble o el triple de esfuerzo que otros compañeros?

J: Hombre...

E: O sea, ¿te ha exigido más?

J: No lo he... no lo he considerado, hasta que lo he visto y lo he sufrido. Que he visto y he dicho: ¡a ver!, he hecho lo mismo que..., porque al estar en un grupo siempre tiendes a compararte con el grupo, ¿no? Y ves que si haces lo mismo, no vas a aprobar o no vas a pasar de curso o tal, entonces, ¿qué es lo que te queda?, como decía mi madre: ¡pues esfuérzate!. Y al final... el que vale, vale, y el tiempo, sobre todo, pone a cada uno en su sitio. Ahora, aunque suene mal... o aunque quede... pero a mí me encanta, ¿sabes, Ana? Ahora puedo mirar hacia atrás y me río, porque todo esto me ha ayudado mucho y gracias a todo lo que he pasado soy como soy, soy ahora como soy... constante.

E: y entonces... de alguna manera, ¿tú has tenido que luchar más por hacerte visible dentro de lo que era tu clase?

J: No, o sea, a mí nunca, o sea, en cuanto al tema personal, a mí nunca me ha gustado lo que es dar la nota, porque ya la daba siendo el único, ¿no?, siendo el único diferente en clase, bueno diferente... bueno sí, sí, diferente, entonces... puedes repetirme la pregunta, a ver...

E: Si tú de alguna manera has tenido que hacer un esfuerzo por ser más visible. Me refería un poquito a si, por ejemplo, para que se te reconociera algo bueno, un poco relacionado con lo que has estado comentando... tenías que decir: ¡estoy aquí...!

J: Lo que te he dicho antes, poner más empeño en lo que fuese o en lo que estuviese haciendo y sobre todo pues ser perfectamente consciente de que me va a ser más difícil que los demás, pues porque voy a tener que hacer más, porque a lo mejor... pero no con todos los profesores, ¿sabes?, siempre era con algunos... Yo creo que tenían el mismo... o sea, tenían el mismo patrón mental, y se veía que eran de aquellos de las camisas negras, etc., etc., etc., ¿sabes?, como gente muy... profesores cerrados. Sobre todo de la antigua escuela, pero... con el paso de los años...

E: O sea... sin eufemismos, ¿consideras que esos profesores eran racistas?

J: Racistas, racistas, pero vamos... ¡puff!, en toda regla, en toda regla. Yo no sé si... que te lo conté el otro día que decían: ¡tú, Oyono, ni comes, ni pagas, ni nada!,...y yo: ¡pero vamos a ver, Luciliano...!, que creo que se llamaba Luciliano: ..a colación de qué viene a sacar que mis padres...; porque les ha costado, ¿vale?, si a lo mejor van más despacio pero bueno... que no hemos sido de la pregunta... Es que ellos nos han sacado aquí solos, yo no conozco a mis abuelos paternos, tengo la suerte de tener una buena... contar con una abuela por parte de mi madrina que nos ha cuidado como si fuésemos tal..., entonces, todo eso que yo he perdido... lo he ganado, pero no ha sido... lo he ganado en cuanto a comunicación, más concretamente, con mis padres y en cuanto al tema este de creer en uno mismo. No están tu abuelo o tu abuela para recogerte del colegio y decirte: ¿qué has hecho hoy, a ver?, enséñame el dibujo,... y si tu padre... si mi padre... o mi madre, llegaba a las diez, lo que menos le apetecía era: a ver... cuéntame lo que has hecho en el cole hoy,. Entonces, realmente, te pasas bastante tiempo solo, y te da tiempo a... ves que empiezas a analizarlo, se levanta un pequeño..., empiezas a analizar unas pequeñas pautas de pensamiento y a desarrollarlas, y entonces me veo... sí, ha habido bastante racismo, pero oye, ha servido, ¿eh?

E: Entonces... digamos que el esfuerzo te hace más fuerte y tu familia tuvo que esforzarse mucho, y todo eso... Tú viste que te lo hacía más difícil pero que tú lo solucionabas de esa manera.

J: Eso, o sea... ni me voy a quejar, ni me voy a poner a gritar, ni nada... Simplemente cuando tenga que hacer lo que tenga que hacer, te diré: ¡gracias, gracias, ¿por qué?, por tanta mierda que me has echado encima, yo no te la voy a devolver, pero simplemente te puedo mirar a la cara, y decirte... ¡eres buena persona! o decirte ¡eres un tipo que vamos...! Pero no se lo deseo a nadie, en fin... eres un ente que prefiero no describir. Pero es eso, que el no conocer... el estar... el no tener abuelos, saber de ellos por fotos, a veces, de las pocas fotos que quedan... pues un tío de tu padre o de tu madre de no sé dónde ha muerto... y no sabes ni quién es... son cosas que...

E: ¿Sentiste alguna vez que echabas de menos saber más sobre tus orígenes? ¿En casa se hablaba de esto? Llego el momento en que dijeras:...bueno, vengo de otro lugar, mi familia viene de otro lugar, ¿qué conexión tengo yo con eso, como puedo...?

J: Siempre he sido bastante consciente de que yo no puedo... o sea en mi DNI puede aparecer que he nacido en Madrid pero a efectos, yo sigo siendo un ciudadano... sigo siendo un extranjero, entonces... claro que lo notas. Sobre todo en las noticias y sobre todo en las trágicas, ¿vale?, o en las importantes, en las noticias que hay gente que no está, que sí que estamos contentos, pero no estamos contentos del todo. Ahora con las nuevas tecnologías es más fácil llamar, que si tienes un e-mail, les mandas un correo, etc., etc. Pero, tú imagínate esto en el 89, que las cartas, ¿sabes?, que todo va por correo, no sé... todo iba más lento.

E: Claro. Entonces... desde el colegio, la gente sabía que tú venías de Guinea, ¿no?

J: No.

E: ¿Nadie lo sabía? ¿Nadie te preguntaba o te hacía énfasis sobre eso? ¿No tenían curiosidad...?

J: Nada. Que yo recuerde... seguro que... porque el momento más crítico era el pasar listas (risas)

E: Sí, sí claro. Lo temías...

J: Sí claro, siempre... llegas nuevo, tal, tal, tal, Martínez no se qué, llegan a mí: O..... N....., Sí, y tú ¿de dónde eres? Que un niño de 9 o 10 años le tenga que decir a una profesora, ya entradita en edad, que sabe que España ha tenido provincias, más allá de la Península Ibérica, que sí, yo soy de Guinea Ecuatorial, fue colonia hasta el 68, 69. Vamos, que tengo ese discurso aprendido, es triste, es triste, pero bueno, sí, he sido consciente de eso... O sea, sí me han, sí me han preguntado en el momento que han pasado lista pero... pero no más, ¿sabes?, allí estaba.

E: Vale, entonces... un poco de lo que se deduce la respuesta a la pregunta, ¿nunca te han hablado de África en la escuela? O te hablaron... incluso cuando se habló del colonialismo

J: Vamos a ver... ¿colonialismo?... recuerdo, recuerdo... que del colonialismo, la época de los Grandes Imperios Europeos que se empiezan a repartir el continente, etc., etc., la Commonwealth, etc., etc., pero... de ahí poco más. Pero claro... yo cuando decía: ¡oye, aquí no se habla nada de... ¿cómo se llamaba este?, ¿Thomas Moro? No. ¿Cómo se llamaba? ¡Ah!, no me acuerdo... Hubo un tío que era... que cuando los... que cuando España fue lo típico... a América, esquilmo a la población indígena, etc., entonces... no me acuerdo ahora del nombre, y esto me acordaré siempre, porque lo dieron en historia, Don Tomás, me acuerdo, el profesor de historia, (risas), me dice: ¡vale!, este fraile dijo que los indios también tenían sentimientos, etc., etc. ...

E: Sí, Fray Bartolomé de las Casas, ¿no?

J: Ese es... bueno...

E: Que consideraba que los indígenas tenían sentimientos pero no lo valoraba en los negros...

J:... y que dijo, por qué no traemos negros de África, que eso son lo más parecido a un animal de carga.

E: ¿Eso dijo el profesor?

J: Claro, claro... ahora yo lo estoy pensando... lo dijo porque este sí que era de los profesores que tengo en alta estima también, porque, no era... no era racista, a lo mejor yo creo que me lo dijo para... plas, plas, ¡despierta chaval! ¿Sabes? Ahora que lo pienso..., siempre estaba un poco rebotado en ese aspecto y he dicho... pues mira, ahora que lo pienso, pero... pues yo creo que sí, sería por eso.

E: Pero en general no había mucha...

J: No había curiosidad.

E: Por ejemplo... ¿Nelson Mandela? Lo más básico.

J: ¿Eso? En mi casa. O sea... yo me acuerdo de...

E: O sea, tú de África, si querías recurrir a tus orígenes, nada... en la escuela te puedes olvidar, ¿no?

J: Mi padre y mi madre. Es más, tengo cintas de vhs... no de BETA o de BETA MAX, que me venía mi padre con no sé qué de Nelson Mandela, la liberación de Nelson Mandela cuando salió de la cárcel y tal... todos esos documentales me ha dicho: ¡eh!,... me dijo: cuando seas mayor y los puedas ver, te va a gustar. Los veo ahora y es una pena que...

E: Que no sabía que para esta época habría Blue-Ray

J: Eso es, eso es. (Risas).

E: Y todas esas cosas se perderían. Pues, ¿hubo entonces, en clase, algún momento en el que hablasen de alguna persona negra, algún referente, con el que tú dijeras: puedo sentirme identificado? ¿Hubo algún momento en el que sintieras eso?

J: Yo creo que... no.

E: Desde el colegio, ¿no?

J: Además... la única referencia que se hacía a personas negras con influencia era en el tema deportivo... ya ves. Es que me resbalaba, y me decían:...¿por qué no juegas al baloncesto?, ¿por qué tal...? pero...

E: O sea, que consideraban que por el hecho de ser negro tenías que ser bueno en los deportes, ¿no?

J: Michael Jordan, la única diferencia Michael Jordan, por ejemplo... en los 90, Michael Jordan... y yo decía:...que estamos aquí para aprender matemáticas no para aprender baloncesto. A mí me gusta, efectivamente, y considero que soy bueno en los deportes, pero yo me he dado cuenta..., me di cuenta desde temprana edad que soy bueno en los deportes pero lo practico para divertirme. Me decían: ¡métete en un equipo, métete en tal...! y al final sí, acabé cediendo pero... bueno, vamos por partes... Acabé con el sano virus del deporte y... acabé aprendiendo muchas cosas. Pues eso, de relaciones interraciales y de igual a igual, y eso sí que lo puedes ver... O sea, si que es una manera muy sana de integrar a la gente, de integrar colectivos, a través del deporte. Eso sí, me he dado cuenta que es bastante útil, porque ahí sí que se ve lo que somos todos, somos lo mismo, solo que en un diferente molde, mismo barro, diferente molde.

E: Y bueno, supongo que... deduciéndolo un poco de las cosas que has contado, no había ningún profesor que perteneciera a la comunidad negra en toda tu historia educativa, colegio, instituto, educación superior.

J: Nada, nada, nada... nada. Es que vamos, ni profesores de párvulos... y eso, nada. Pero bueno... es que también, creo que ahora mismo como está la sociedad y tal, esto es como en Francia pero hace... ¿sabes?, que vamos, treinta años por detrás. Llegará un momento que sea lo más normal ver a funcionarios de todo tipo de etnias, razas y culturas, digo yo, sino estamos tardando.

E: Pero en cualquier caso... en tu experiencia no fue así, ¿no?

J: Nada.

E: ¿Ni de otra comunidad étnica?

J: Nada.

E: ¿Era un colegio privado o público?

J: No, público. O bueno espérate... pero esto...

E: Puede ser también concertado...

J: Pero esto es en el tema de la guardería... en la guardería, sí. Me metieron en una guardería que estaba..., había una tía mía que se encargaba de lo que es la cocina, todo eso... no era el aspecto de cara al público, pero ya... sí, te vale... no es eso, pero... referentes anglosajones que no sean de origen caucásico, rian de rian.

E: Y un poco... después del instituto, en tu formación posterior, ¿qué experiencia has tenido, educativa? Al ser más prolongado en el tiempo... ¿sí te has encontrado con algún profesor que fuese racista o gente en tu entorno?

J: No, porque ya, una vez... te digo que he pasado una época que cuando ya creces, pues ya te haces un carácter, te vuelves un poco extrovertido... Bueno, te comento, al ser ya más maduro... pues ya te tratan como lo que eres... una persona madura, supuestamente... pero muchas veces... que ahí ya entramos en por ejemplo, lo último que estuve haciendo, lo de imagen, tenía, una profesora, ¿cómo se llamaba?, Carmen, que decía: ¿por qué me da tanta caña esta mujer?, lo que te he comentado antes, pero igual, esa decía, por ejemplo, nos hicieron un “mostra” de fotoperiodismo, de estas de fotoperiodismo de lo que viene a ser a lo largo de los años y empezamos a ver el momento de los derechos civiles, bueno... ¡fíjate!, que no está mal, pero... yo ya dije, está bien la clase, me gusta, entretenida, pero de repente dice: Bueno, esto es un movimiento de la gente de color y dije: ¡hostias, Carmen!, no digas eso, ¿qué color?

E: (Risas).

J: Y levanto la mano: ¡sí! ¿qué quieres?,... Le digo: me parece que el término que ha utilizado para este movimiento no es el adecuado. Y claro, es una profesora que es el rollo de estoy en mi atril, no voy a tolerar que ningún sangre caliente me altere la clase... y dije... es más, iba con una compañera que era medio cubana, pero ella era más pequeña ¿no? y se queda diciendo:...¡uy!, ¿qué dice este?... y pienso, como que no me voy a callar, y se lo dije así: prefiero que diga usted,...así con palabras suaves:...prefiero que diga usted el movimiento de los derechos civiles o de las personas negras, que de color..., y dice: ¡no!, pero es que el negro suena..., y digo:...no, no, no, negro. Y le empecé hablar de igual a igual: usted, ¿qué es?, ¿es blanca?, ¿es azul?, ¿es amarilla? A es como..., y hace así ¿sabes?, y ya le digo: empatiza conmigo, o sea, se lo dije así: es usted color mármol. No, no, no, use los eufemismos,...y se lo dije así: sí, es usted buena profesora, pero a ti te han educado en que lo negro es malo y tienes miedo a decirlo, y le dije: ni soy negrito, ni soy de color, ni soy moreno, ni nada. O me llamas por mi nombre o me dices el negro este, y yo no me lo voy a tomar mal porque sé cuando es un tono despectivo o cuando es un tono que me está simplemente calificando o nombrado: ¡oye, perdona J....! ,vale, ¡oye, perdona negro! ...vale, ¿sabes? Es un poco así.

E: Sí, pero suena mal por el uso que se ha hecho de la palabra.

J: Sí, incluso a mí hay veces que me chirría, pero digo.... vaaaa, negro y ya está. Pero sí, la verdad es que en relación a tu pregunta es eso. A medida que he ido creciendo, he hecho ver a las personas que me han enseñado: no tengas miedo a decirlo, que no soy de cristal, no me voy a romper, llámame por mi nombre o...pero puedes decirlo, no solo por mí, sino por tu día a día, ¿no?

E: Ya. Bueno... y de lo que se deduce de lo que dices, cuando eras más pequeño y ocurrían ese tipo de situaciones en clase tenías una actitud más pasiva, ¿no? Pero luego una vez que tú ya vas creciendo pues te rebelas un poco contra eso

J: Sí, claro... luego cuando vás creciendo...

E: Pero... ¿has vivido situaciones verdaderamente racistas que tú dijeras: es que esto ha sido algo fuerte que me ha pasado en clase....?

J: Lo del comedor, lo del comedor del colegio... y yo no sé por qué le vino... bueno, sí sé porque le vino, porque era racista y punto, pero que le digas a un chaval de once años que ni come, ni tus padres pagan el comedor, ni estudias... dices: eh,... no, no. O sea, es más, tienes en este colegio chavales de centros de acogida, que también les tratas como a una mierda. O sea, ya no es que... por ese digo... chavales de centros de acogida, que no son del barrio, que vienen de las afueras... a los que son de familias más humildes, también les tratas como una mierda... En fin, el clásico rol de profesor aburguesado que ve a los que quiere y a los demás los va a hacer polvo, o sea, solo va a dar alas a los que ellos, a los que él elija a dedo. Es que ya no son situaciones racistas, sino violentas para la propia persona, y lo único que va a hacer... pues eso, es que cuando crezcas una de dos, o toda esa furia, todo ese odio, lo sepas llevar bien y en vez de destruir construyes o que te vuelvas un cabeza loca, como le ha pasado a muchos amigos míos, que alguno ha acabado muerto en un accidente de tráfico o lo que sea, pero porque es lo que te decía antes: siempre te están poniendo la opción, elige o esto o esto, o esto o esto otro. Hay situaciones como el racismo o la exclusión social que te empujan a un lado o a otro.

E: A dedicarte a lo que te dicen, ¿cómo se dice?... que te empujan hacia el estereotipo, como se dice... del que se supone, ellos creen que vienes. Te dirigen hacia ese estereotipo, desde el momento en que te rechazan desde el otro lado, ¿no?

J: Sí, sí, tú intentas hacer las cosas bien, pero te empujan siempre a hacerlas mal.

E: Porque es lo que se espera de ti, ¿no?

J: ¿Por qué? Claro. Si yo estoy trabajando como el que más, estudiando como el que más, trabajando como el que más y lo único que recibes son patadas en el culo. Pues llega un momento que... o sea, hay gente que es más fuerte mentalmente y otros menos... es que también este chaval pobrecillo, y pasa lo que pasa...

E: A la hora de hacer amigos, por ejemplo... ¿había otros chavales que les ocurriera como tú o tus hermanos en el colegio, o sea, que venían de otro lugar? Eran amigos no eran amigos? ¿Con quién te relacionabas?

J: O sea, siempre, al final... es que me acuerdo además cuando llegué... bueno, ¿sabes?, te lo voy a contar, por ejemplo... desde el colegio, el instituto, el año fallido en la facultad y luego lo que viene a ser todo lo que estudiado de imagen y ciencias informáticas. En el colegio, eres pequeño... este niño es negro, pin, pan y tal, pues bueno... te quedas así mirando, sondeas y...somos niños todos, ¿no? Tampoco te vas a llevar mal, ¿no?, no tienes por qué

llevarte mal, pero ya sabes que hay uno que te dice: ¡uy!, pero si no manchas... bueno, pues este ya fuera, pero ya...

E: Descartado.

J: Ya desde pequeño, otro... Sí, la verdad que nunca me he juntado con los guays de clase, he sido más de irme con los empollones. Pero al final, ¿qué es lo que pasa?, que tampoco sé defenderme. O sea, que se cambiaba el flujo ese de los guays que siempre se acaban metiendo con los empellones ya no se meten con los empollones, por que ya estas tú como el...

E: O sea, que te defines como empollón en tu historia educativa

J: Yo me defino como solitario, pero nunca me he juntado al grupo, pues eso, al grupo de moda y tal... Siempre he ido por mi cuenta, y al final lo que me llevaba es a llevarme bien con todo el mundo, porque estás viendo todo desde la barrera y si me tengo que implicar me implico, pero en lo que yo... en lo que veo que no me cuesta, ¿vale?, y que me puede aportar algo. Eso en el colegio, en el instituto, bueno... las hormonas se vuelven locas etc., etc., etc., y aquí ya no es tema racismo, aquí es tema ego, y si lo sumas a todas las experiencias que he tenido antes, pues simplemente, agítalo, a ver ¿qué sale? Y ¿qué ha salido de ahí? Pues menos mal, que yo he tenido la vía de escape del deporte, o sea... yo no sé si son más peligrosos los adolescentes que son mayores que uno, que van a buscar las cosquillas a los chavales más pequeños o las situaciones que puedas vivir en tu casa cuando las cosas no están muy bien. Hay épocas boyantes y menos boyantes, entonces, todo eso... yo me iba con mi hermano mayor y me cogía el balón de baloncesto y lo mismo, me decía: ¡no te preocupes, vamos a jugar al baloncesto! El deporte como vía de... el deporte y la lectura como vía de... ¿sabes?, para tener lo que es mi pequeña parcela más tranquila, que no haya tantas tormentas y tal, porque al salir de ahí, ¡uff! ... sí que lo recuerdo, te lo digo...

E: Y ¿conociste más chicos negros? ¿Te solías juntar con los chicos negros o ibas con gente de todo tipo?

J: Sí, en el instituto, ya en el instituto, cuando nos cambiaron... cuando hicieron esto un poco más masivo, los profesores... ya no fue un circuito tan cerrado, de profesores del mismo barrio, desde primero de EGB hasta sexto de EGB, porque yo he estado siempre con los mismos profesores. Sí, entonces toda mi vida académica la he pasado en el mismo colegio y he tenido suerte. Al final, te acaban conociendo, y o me tomas cariño o ¿tú verás? Doña Margarita, por ejemplo, la profesora de Religión, siempre... bueno, muy buena persona. Bueno...empiezo el instituto, vienen chavales de diferentes etnias, culturas, y ahí al profesor no le queda más que acostumbrarse, pero el problema es que entre nosotros mismos ya existen reticencias de esas de ¿cómo me voy a fiar yo de un marroquí? ¿Cómo no me voy a fiar de un chaval porque haya venido del Magreb?, que tiene los mismos años que yo. Yo lo pensaba así, y por lo que ha tenido que pasar: ¡oye, yo me llamo J....! ¿cómo te llamas tú?... y al final, claro, tiendes a llevarte bien con todo el mundo, pero...

E: Se establecía una especie de solidaridad, ¿no?

J: Sí, pero... es lo que te he dicho antes, cada uno tiene su vida en casa, y hay algunos que te pueden llevar... que me pasó una temporada... que te pueden llevar por el buen camino o mal camino, y vas probando cosas, y dices: ¡vale, ahora ya sé que esto no lo quiero!. Esto en el instituto, porque ya en la universidad y educación superior, después de hacer la selectividad y todo lo demás, me dediqué un año a... no voy a hacer nada, simplemente voy a pensar lo que quiero hacer...Informática, no fue una buena opción, (risas), pero bueno, todo vale... Entonces a partir... sobre todo en el instituto y en la universidad... sí que he conocido... pero, es que igual, lo mismo me pasa, siempre he conocido... siempre he ido muy a mi bola. No soy muy de fiarme de la gente así de primeras, simplemente ir conociendo... pero no es por tener algún estereotipo... prefiero conocer a la persona y ya está.

E: Y así, un poco resumidamente, ¿crees que tus hermanos han podido tener experiencias parecidas a las tuyas, o a lo mejor alguno de tus hermanos lo ha vivido peor? ¿Crees que son...?

J: Mi hermana, sobre todo a lo mejor, pero porque ha sido... nos llevamos dos años, es del 84, por eso entiendo muchas veces ese carácter que tiene. Ha estado en un internado, ¿vale?, ha estado viviendo pues... desde los quince años fuera. Pues imagina, a veces llamaba y mi madre:...nada me ha llamado J...:que le ha pasado esto, le ha pasado esto otro,... y encima, que si las cosas de las chicas, de esas edades ¿vale?, pues mucho más difícil. Yo siempre he pensado que madres, hermanas, primas, hay que cuidarlas todas, porque nosotros siempre somos más despistados pero no tan... que nos podemos curar antes, nuestras heridas emocionales... que nos da un poco igual, ¿vale? Me imagino muchas veces las cosas que habrá pasado mi hermana, pero guay... ahora está con sus Relaciones Públicas y Periodismo... que aún así, se ha vuelto un poco clasista, le digo:...J...., te has vuelto un poco clasista, o racista; y:... yo me he vuelto racista porque a mí me han hecho ser racista.

E: Tú crees que estas cosas por las que has pasado, son una constante, ¿no?, que no es algo personal, si no que lo vive la mayoría de los afrodescendientes. O sea...hay un racismo, no sé si total, pero sí por parte del profesorado lo ha habido.

J: Del antiguo profesorado.

E: Del antiguo profesorado. ¿Cómo crees que está la cuestión ahora?, hablando un poco de eso, ¿crees que habrá cambiado algo? ¿Cómo lo ves un poco desde fuera? No sé, ¿si tienes sobrinos?

J: Me alegra mucho el ver... sobre todo compañeras mías que he crecido con ellas en el colegio, el instituto, la universidad, ¿sabes? me han visto y veo que llaman y me dicen: ¡oye, pues mira ahora estoy dando clases en el instituto al que íbamos!, y a mí me han visto que estaba así, a veces con una cara de furia, que digo:...pues mira, si esa persona se va a dedicar a eso, ha crecido conmigo, porque siete años con una persona, quieras que no, como mínimo que haya algo, esa persona te va a tener... ¿sabes? Eso es una pequeña semilla. Miro hacia atrás y me río de todo lo que ha pasado, porque a mí me ha servido, y al que lo haya vivido conmigo también le ha servido, entonces es algo...

E: Tienen otra flexibilidad, ¿no? ¿Crees que la presencia de personas de diferentes culturas educa a las personas que conviven con ellas?

J: Sí, sí, pero vamos cien por cien en todos los aspectos, en el trabajo, en la vida, todo... es como cuando estás todo el día probando vainilla y pruebas

un poco de chocolate, y dices: ¡pues puedo echarle chocolate a muchas cosas, ¿no?! Es como aprender a hacer un plato nuevo, son tantas cosas que a mí me decían. Yo me he ido al pueblo este verano,... y yo decía:... pues vale, yo no me he ido a ninguna parte porque no conozco a mis abuelos y tal,... y me miraban así como:... pero ¿cómo no puedes conocer a tus abuelos?, y yo les decía: pues por esto, esto, y esto otro,... ¿ves? Entonces ellos, según van creciendo, las veces que nos cruzamos y tal: ¡hombre!, ¿qué tal estas O... ? Yo creo que se han quedado con todas estas cosas, y cuando vean, pues no sé... al clásico chaval igual que yo, pues dirán: procuraré prestarle más atención.

E: Ojalá, ojalá.

J: Seguro.

E: Pero, dejando un poco al lado a este gente que conoces... ¿cómo crees que está la cuestión?, ¿qué impresión te da eso?, no sé si tienes sobrinos o chavales que estén ahora en el cole...

J: Cambia.

E: Claro, porque también cambia mucho la situación, ¿no? Porque digamos que antes, el porcentaje de personas que había en la escuela (con distintos orígenes), era muy distinto al de ahora, que hay muchas. Pero eso, también genera una serie de cosas que inciden negativamente en la situación de estos chavales en el colegio.

J: Eso es, son nuevas ventajas y problemas que vienen también... También nuevos tipos de problemas, pero vamos, es obvio, ya te digo viéndolo... viéndolo desde la perspectiva del desconocimiento, lo que más me entristece es ver que muchas veces, en las noticias, los telediarios, sale: ¡un grupo de chavales dominicanos, van a la puerta del instituto! ... no me estás hablando de los chavales dominicanos que les han becado o que... ¿vale?, son tantas cosas que... datos: raza, etnia y si puede ser, nombres, dependiendo de qué canal, siempre y cuando no sean comunes.

E: Claro, sí, no se dice un grupo de chavales blancos ha atracado un supermercado.

J: Claro. Y te puedo decir que da la casualidad de que la mitad de los... la gran mayoría de los ladrones que hacen alunizajes... un ejemplo, ¿vale?,...o sea, no son del Este, son españoles, de los barrios, que han tenido que buscarse la vida y han optado por eso... pero de eso, no sé dice nada, pero que lo haga un polaco, sí, o que lo haga un negro, que lo haga un... eso va a salir hasta en los periódicos. También me enorgullece mucho salir, por ejemplo, yo vivo en Coslada, ¿vale?, y hay una comunidad del Este ahí, que están, pues vamos, ya están... o sea, es más fácil integrarse para un extranjero que sea caucásico, que para un extranjero que no sea blanco, pues yo les veo a ellos que han avanzado mucho más rápido, sus hijos, sus descendientes, lo que sea, totalmente más integrados, que lo que era yo. Que yo digo: a ver, pero si hasta hace dos días había tres rumanos, que yo no tengo nada..., pero que había tres, pero ahora les veo en el colegio, con sus mercados, sus panaderías, sus chicos van a la escuela. Gente que ya más o menos ha terminado sus carreras, de mí misma edad, de la misma edad, del Este, se está poniendo a dar clases particulares..., y realmente es lo que digo, si es que... la diferencia sí que la noto más, que es en cuanto a la educación visual. Entonces, ¿por qué me puse a hacer esto de audiovisuales?, por esto. Educar audiovisualmente, ¿sabes?, por lo menos para mí.

E: Sí, eso es... Normalmente la pregunta con la que cierro la entrevista siempre va un poco dirigida en ese sentido.

J: ¡Ah! Pues perdona.

E: No, no, tranquilo, si es un poco, para enlazar con lo que estás contando. Como trabajo la tesis con... yo trabajo con arte para educar en crítica social, te iba a comentar si consideras que las artes pueden educar visualmente y si crees que es una buena alternativa para trabajar todas estas cuestiones de las que estamos hablando, y no se produzca todo ese racismo en la escuela, o todo ese desmerecimiento que se hace de la cultura africana, y de otras culturas en general, diferentes a la blanca.

J: Muchísimo. Muchas veces cuando estoy haciendo determinado trabajo de campo me lo ponen más difícil mi gente que cualquier otro tipo de etnia o cultura... por eso siempre intento tener bastante cuidado, y cuidar lo que voy a sacar, cuidar lo que quiero fotografiar, y que normalmente no se vea mucho... por ejemplo, voluntariado o gente extraña de la calle... Si me pongo a sacar a un negro vendiendo el top manta lo que voy a hacer es perpetuar el estereotipo, y yo no quiero eso,. Lo que voy a hacer es, de repente, estar sentado en La Castellana y ver un oficinista o una oficinista o una jefa, y decir: ¡óle!, o alguna redactora, por ejemplo, la de la primera, Aunar, la que está en las motos, que además tuve la suerte de conocerla, su padre y mi padre... lo típico, aquí nos conocemos todos, entonces me dijo: ¡pues mira, sí, estudié audiovisuales!, Yo creo que esa misma sensación que yo tengo cuando veo a alguien cercano, aunque no tengamos nada que ver ¿vale?, pero sencillamente alguien cercano a mí, esa sensación que a mí me despierta, es la que quiero multiplicar y llevar a todo el mayor público posible. Dices: Spike Lees, sí, Antouan Focúa, y ¿aquí en España?, solo tenemos al tío este que ha hecho “El Truco del Manco”...

E: Zannou.

J: Zannou ¿no? y es que realmente yo vi esa película y dije: ¡chapó!, me encantó, porque está tratando... es que lo que trata, si es que se ve... yo le veía mucho...hay cosas que dices, sí, pues eso es lo que quiero sacar, no perpetuar el estereotipo, sino sacar el orgullo que todos tenemos dentro cuando: ¡eh!, ¿conoces a este?, este es tal, este es tal, pues eso... pero bueno, cuesta mucho, cuesta mucho.

E: Pero bueno... ahí seguimos, ¿no?

J: Ya estoy en ello, ya estoy en ello.

E: Si tuvieras que definir con una palabra... definir con una palabra lo que ha sido tu experiencia educativa, aquí en España, ¿cuál sería?

K: Pues serían muchas... hay muchos puntos que hablar. Imagínate, yo cuando llegué a España, me fui para sacar la E.S.O, segundo de la E.S.O y me criticaban y me decían de todo: ¡en África...allí no tenéis nivel de los estudios!, no sé qué,... y sacaba mejor nota que los españoles, por eso me han dejado seguir estudiando allí.

E: Vale, entonces... tú cuando llegas a España, ¿cuántos años tienes?

K: Tenía 14 años o por ahí...

E: Y ¿viniste tú sólo?

K: Sí.

E: Vale... ¿cuándo empiezas a estudiar aquí entonces?

K: Ya tenía muchas ganas... y cuando llegué a la escuela, me criticaban los profes mismos, me decían: ¡tú no hablas español!, el nivel español es más alto, en tu país no se qué... y a la hora de los exámenes sacaba más nota que los españoles.

E: Y tus compañeros, ¿cómo reaccionaban a eso? El que tú sacaras mejores notas

K: En principio... al principio, por ejemplo, si me mandan... salgo a la pizarra para hacer algo allí... y yo no sabía nada, ni por dónde empezar y se reían de mí y todo...

E: O sea... no había nadie que te ayudara

K: Ya... hasta el final... hubo una chica que me prestaba sus libros, porque yo no tenía dinero para comprar libros y quedábamos allí por las tardes y me explica y me echa una mano.

E: Y ¿no hubo ningún profesor que te ofreciera su ayuda?

K: Hubo un profesor, que era mi tutor, allí en el colegio, que me estaba también ayudando... decía tú no hagas caso, vas bien, no sé qué...

E: ¿Cuántos años tienes ahora?

K: Ahora 20.

E: 20. Vale, así que esto hace seis años ya

K: Sí, ya muchos años.

E: Y ¿tuviste algún profesor de apoyo para el idioma o cosas así?

K: No, yo solo aprendí. En la calle y eso... aprendí español solo. Me acuerdo un día, con una profe que me ha pasado una movida, digo, que es profe de Historia, me empieza a decir que... ¡por tú culpa!, me empieza a echar la bronca y eso:... por tú culpa casi perdemos España en un castillo, no sé qué... me rayé mazo ahí y ya no podía entrar más a clase de Historia, hasta que... (risas).

E: Porque la profesora de Historia te echaba la culpa de...

K: Ya... como que había sido yo... no sé qué...

E: Y bueno... entonces, cuando trataba ese tema, de la presencia Islámica en España... ¿cómo lo contaba? ¿Daba alguna versión positiva de lo que ocurrió?

K: No, lo que decía... es que los moros casi nos quitan España y eso...

E: Pero, ¿no hablaba, por ejemplo, del intercambio cultural...?

K: No, no hablaba de nada de eso, nada de eso...

E: ¿Ni de los avances científicos, o en la cultura y la salud que hicieron los árabes...?

K: No, no... no hablaba nada de eso. Lo único que decía: ¡qué casi nos echas de España! Me echaba la bronca a mí, y yo todo rayado:... ¿qué?, ¿cómo?. Y toda la clase mirándome allí, y cuando hemos salido de clase todo el mundo preguntando:... ¿es verdad, has sido tú? Tenía 14 y todo rayado, no podía asistir más a su clase, hasta que me pidió perdón y todo...

E: Claro, claro, sí, sí... porque no lo decía como una broma, lo decía en serio

K: Tía, lo decía de verdad, allí en clase, estaba en clase y no sé...

E: ¿Era un colegio público?

K: Sí. Eso fue en Valladolid, porque yo cuando llegué a España estaba allí en Valladolid, estudié allí y todo.

E: Claro... bueno, tú sabes que lo llaman Fachadolid, ¿no?

K: Ya, ya... jejeje, (risas).

E: Bueno, pues no sé... yo creo que tuviste alguna referencia... ¿te hablaron algo más del mundo islámico, en positivo, en alguna otra asignatura, algún otro profesor de Historia en otro curso?

K: No, en clase nunca, pero... en otros cursos sí. Estaba aquí en Madrid haciendo un taller de Fontanería e iba un profe muy majo de Historia y explicaba allí las cosas bien, como son y todo... me gustaba cómo explica su clase.

E: Y en Historia del Arte, por ejemplo, o Plástica, sí que te habrán hablado, supongo, de los monumentos árabes en la península

K: Sí, pero muy poco...

E: ¿Muy poco?

K: Muy poco, hablan muy poco. Esconden todo.

E: Y alguna vez, ha habido algún debate en clase, sobre temas relacionados... bueno, el 11-S, tú todavía no... ya había pasado hace tiempo... pero con cosas que tengan que ver con el 11-S o lo que ocurrió en la Guerra de Irak, ¿alguna vez ha salido algún debate en clase?

K: Ya... no, eso nunca sale, nunca hablan de eso.

E: ¿Nunca hablan de eso?

K: No, hablan solo por las cosas políticas y todo...

E: Y ¿alguna vez has tenido que hablar del terrorismo islámico y como ha sido eso...? si es que has tenido que hablar de eso en clase. Porque... sí que es verdad, que por otras experiencias en que he hablado con la gente, suelen comparar el hecho de ser musulmán con el terrorismo islámico, cuando son dos cosas que no tienen nada que ver.

K: Ya, nada que ver.

E: Obviamente... pero que yo sí que lo he vivido en clase, y soy más mayor que tú, ¿no?, el hecho de...

K: Yo en clase no conté nada, pero lo cuento a mis colegas cercanos y ellos mismos lo saben que... de eso nada, lo cuento para mis colegas...

E: Y en tu provincia, Tánger

K ¿Te suena Tánger?

E: Sí.

K: Allí, cuando bajan los españoles a estudiar, vienen a estudiar, lo tienen muy fácil, no como nosotros, llegamos a España y no sabemos hablar español, y vamos a una clase a estudiar con los españoles y nos dan clases en español. Pero, a los españoles, cuando bajan allí, tienen un colegio, especialmente, para los españoles, y les dan clases en español, pero los profes son marroquíes y les dan clases es español, no como a nosotros...Llegas aquí y te metes allí en un colegio y nadie...ningún profe habla tu idioma y tú no sabes nada.

E: Y nunca te ha pasado con compañeros, el hecho de que te dijeran: ¡joye!, pero... no sé, por ejemplo, M.... otra compañera, que hemos oído su entrevista, ella contaba que alguna vez le decían: ¡terrorista! o alguna cosa, y ella tenía que responder, ¿no?

K: No, eso nunca me ha pasado, gracias a Dios (risas). Nunca me ha pasado eso a mí.

E: Entonces, decías que, generalmente, tú tenías muchos amigos españoles, ¿no?

K: Sí.

E: Y ¿nunca te ha pasado de vivir alguna situación de racismo o alguien que se metiera contigo, te insultase...?

K: No, eso no. Pero eso es otro a parte, con la policía sí, los insultos y todos los insultos... sí, con la policía sí.

E: ¿Con la policía? Y ¿es algo que ocurre habitualmente?

K: Ya, eso siempre está con la policía.

E: O sea, que por ejemplo, cuando van a detener a una persona o van a preguntarle por los papeles... eh, directamente insultan, ¿no? O ¿cómo?

K: Todos los tipos de insultos allí.

E: Y ¿te ha pasado, alguna vez, que utilicen la palabra “moro” como un insulto?

K: Sí, en la comisaría y eso... todos los tipos de insultos allí, pero yo aguanto, ajo y agua como dicen, hasta que salgo de allí...

E: Claro.... Bueno, y ahora mismo... decías que estabas estudiando un curso de monitor de tiempo libre, ¿no?

K: sí.

E: Y ¿qué tal la experiencia educativa?

K: Muy bien, es que yo he sido voluntario un año, con el colectivo La Calle, y también hay otros proyectos, con La Casa de Juventud de Moralarzal, que montamos un día... un finde al mes, vamos a un sitio, cada vez donde toca, en la piscina, o en la montaña, y damos allí mazo de talleres. Yo... mi parte es dar taller de rap a los chavales, la verdad que está guay.

E: Tú crees que, por ejemplo, para los chavales marroquíes que están creciendo en España, puede ser una buena oportunidad el hecho de tener un monitor que sea marroquí, que pueda entender sus circunstancias, quizá, que son difíciles, o las que a lo mejor están viviendo sus padres, ¿no?

K: Ya, eso es cierto. Lo que pienso yo... ¡imagínate!, un chaval marroquí que llega aquí solo, y crece aquí en España, y saca un título igual... educador social o monitor, ese sí que hace falta... Trabajar en un centro con los chavales inmigrantes para compartir su experiencia allí con ellos, porque él lo va a entender mejor, más que ellos, porque él también ha pasado por la misma situación y sabe lo que hay... eso es lo que pienso yo.

E: Que además son situaciones muy duras, ¿no? Si vienes solo... pero también si vienes con tu familia también es muy duro, porque los padres tienen que vivir la misma tensión de enfrentarse con la policía, buscar un trabajo...

K: Ya... buscarse la vida...

E:... y a veces es difícil la tensión que esos niños viven, que no es fácil.

K: Hay gente que se mete a trabajar en esto, son españoles... y luego no tienen ni puta idea... y en lugar de echarle una mano te hacen mucho daño, mucho daño...

E: ¿En qué sentido?

K: Imagínate, en lugar de echarte una mano... mover contigo.... al ayuntamiento, no, te hacen mucho daño.

E: Pero.... ¿qué tipo de daño? ¿A qué te refieres?

K: Te dejan ir solo. Imagínate, tú tienes quince años, estás en un centro de acogida, o sea, hay muy pocos educadores que te echan una mano y se mueven contigo... pero ¿el resto?, solo mierda, no van ni contigo ni nada, te dicen: ¡tú tienes que ir allí! Imagínate, te mandan al ayuntamiento a por el empadronamiento, y tú tienes catorce o quince, y entras allí solo y encima no sabes español y eso... ¿cómo vas a pedir?: qué yo vengo para pedir el empadronamiento,... eso es muy difícil.

E: Entonces no... no dan acompañamiento ni apoyo social, realmente

K: Hay muy poca gente... poca gente, un 30%, que hacen esto, pero la mayoría nada, dicen... estamos ahí , pero, la verdad que no están ahí, están ahí por el dinero digo yo

E: Y entonces... en clase... ¿te ha tocado, alguna vez, tener en la escuela, en el instituto, tener un profesor que sea marroquí y o de otra comunidad étnica?

K: No, eso nunca, siempre españoles.

E: Siempre españoles, ¿no? Españoles blancos quiero decir.

K: Me ha tocado un vigilante Marroquí, en el centro donde vivía yo, y sí que me echaba una mano. Ese era vigilante y siempre soñaba ver un... extranjero, marroquí o africano allí conmigo, en el centro que trabajara de educador o algo porque ese sí que nos entendía bien y eso.

E: Claro, porque te sientes identificado, ¿no?

K: Te sientes bien y te sientes a gusto, que hay gente apoyándote.

E: Entonces no te ha pasado nunca que en clase o en el centro de acogida, te hablan de alguna persona africana importante en clase, ¿no?

K: Eso nunca.

E: Una referencia importante, es decir, fijaros que científico tan importante, o que matemático tan importante...

K: Ya... eso nunca.

E: Jamás, ¿no? Y ¿te hubiera gustado?

K: Sí. La única persona que me cuenta cosas buenas de África ha sido mi profe, ya no es mi profe, somos colegas, que se llama Juan. Cuenta muchas cosas, me ha contado muchísimas cosas de África, motivos... y todas esas cosas y siente, y él se siente marroquí más que un español. Me acuerdo un día que estaba detenido por los papeles, y le di un toque a las dos de la madrugada y yo estaba allí en la comisaría, y vino.... y no me dejaban salir, dijeron:... hasta las ocho de la mañana,... y se quedó allí en la puerta, desde las dos de la noche hasta las ocho de la mañana en la puerta, allí toda la noche esperándome. Cuando yo llegué allí... impactado, me impactó, me abrazó y me dijo: ¡tú sí que eres mi paisano!, estos mierdas no son mis paisanos,... y me ha gustado esa parte mucho. Me dijo: ¿qué te apetece comer? y dije: un cuscús. Y me llevó a Lavapiés para comer un cuscús. Cuando comimos el cuscús me dijo: que me tienes que dar cincuenta pavos, no se qué, esto lo pagas tú, lo he hecho solo por lo que te pasa y esto.... (risas), siempre está ahí a mi lado.

E: Sí, o sea, que se echa de menos, tanto en los centros de acogida como en la escuela, el hecho de tener alguien al lado. Ya sea marroquí o no, pero que alguien te ayude, alguien que te entienda

K: Ya, alguien que te apoya.

E: Que entienda cuál es tu dificultad

K: Ya, y con él que te sientes a gusto. Que hay alguien que está interesado por ti y te apoya, si hay alguien a tu lado vas a ir todo recto, vas a llegar, vas a llegar, porque te están apoyando... Y si es al revés, imagínate, tú quieres sacar un título de Educador Social, viene el mismo trabajador que trabaja en tu centro y te come la cabeza:... no, eso es difícil, tienes que pasar por la universidad, hay que pagar mil doscientos al año, no sé qué, no sé qué... y tu te rayas y dejas todo eso, pero gracias a Dios que hay personas que vienen y te dicen:... no, no, esto es así, y así, yo te busco esto, yo te meto aquí gratis, no sé qué...

E: O sea... que te intentan explicar cómo se hacen las cosas, que supongo que es muy importante. Cuando estás en otro país no sabes cómo se hacen las cosas, a mí me pasaría igual si fuera a Marruecos. Lo importante es tener a alguien que te diga cómo se hace y que puedes llegar a eso, que puedes conseguirlo.

K: Ya, que puedes llegar, que te apoya, eso es lo que... Imagínate, cuando estaba en el centro de acogida me molaría ser Monitor de Ocio y Tiempo Libre o algo así, y siempre pedía a la Directora que me buscara un curso, y siempre me decía: ¡No, tú no tienes el nivel! no sé qué... y cuando cumplí los 18 años conocí a unas personas, Juan y su grupo, y me fui ahí de voluntario, de monitor. Luego he sido Coordinador de Deportes y ha salido todo guay, y allí la Directora se quedó flipando: como ¡hostias, has llegado!, has llegado a tu sueño... no sé, eso me gusta.

E: Supongo que entonces te apoyaría más, desde ese momento...

K: Ahora más, ahora un poco, dice: eso está bien, pero antes, cuando le pedía me decía: no, no, porque tú no tienes el nivel, no sé qué, me criticaba...

E: Bueno está muy bien luchar y demostrar que sí tienes el nivel.

K: Ya, hay que luchar, eso es lo que hay, hay que seguir ahí.

E: Y crees que sería útil, que en los colegios, los institutos y en los centros de acogida sobre todo, ¿no? ya que hay muchos niños que vienen de otros lugares y están en los centros de acogida... ¿crees que sería importante, por ejemplo, que se conociese el árabe, que se conociera el idioma?

K: Sí, eso me parece muy importante, muy importante eso, aprender árabe, porque hay muchos países que hablan árabe, muchísimos, por África... Senegal, Mauritania... muchos países que hablan y en Asia también, muchos países que hablan árabe, hasta Turquía, que está aquí, en Europa y una parte sí

hablan árabe... Me parece muy importante aprender eso.

E: Sería muy importante también para ayudar a esos niños que llegarán a aprender más fácil el español, conociendo su propio idioma, ¿no?

K: Es que una cosa...l o que pasa en el centro de menores, la Directora... tú estás trabajando muy bien y apoyando a un inmigrante y el día de mañana te echan del trabajo... eso no sé por qué, te echan del trabajo directamente.

E: ¿Cuándo ven que intentas apoyar?

K: Cuando ven que estás apoyando a un inmigrante en un centro de acogida y moviéndote con él y todo, te echan del trabajo.

E: Y eso ¿por qué?

K: Eso no lo entiendo yo, eso lo quiero saber, me gustaría saberlo...

E: O sea, ¿que crees tú que a las personas que realizan bien su trabajo, en teoría, se les echa del trabajo?

K: Sí, se les echa.

E: O sea... ¿tú has podido ver eso con más amigos y gente del centro?

K: Ya, te lo juro, por eso yo dije voy a sacar un título guapo de monitor o de trabajador social... Me molaría trabajar en el CIE* y apoyar a la gente, porque creo que hay poca gente que está apoyando.

E: Bueno creo que en el CIE* está Cruz Roja, dentro, pero creo que no están haciendo muchas cosas... yo te lo digo porque, con la gente de Templo Afro he ido a visitar los Centros de Internamiento de Extranjeros, y es horrible, es como una cárcel, es una cárcel...

K: Y te tratan como una mierda, y encima dicen que España es un país democrático.

E: Sí, ¿tú has estado?

K: No, pasé allí una noche, abajo, arriba no, y vi unas cosas increíbles... Había allí un senegalés, más mayor, tenía una cita para casarse con una chica española a las 10:00 de la mañana, y no le han dejado salir y estaba allí llorando y me ha dado mucha pena... Yo era allí el más pequeño, siempre cuando me llevan... el más peque de todos, dicen: si tú tienes 17 o por ahí,...

E: Pues sí, yo he visto, por ejemplo, un caso, cuando fui a visitar en el Centro de Internamiento de Extranjeros, me parece que fui a visitar a M..., que es un chico de Tabacalera, bueno, pues al lado había una familia marroquí, estaban la madre, con las tres niñas, y una de ellas era mayor y la niña estaba diciendo que a su padre incluso le habían pegado, que además era un señor enorme, así, que al padre le habían pegado tanto que ya estaba cansado de pelearse y que él mismo había firmado la orden de extradición para irse a Marruecos, porque no quería estar más aquí.

K: Hay mucha gente que lo hace, sí, igual.

E: Y la niña decía: es que aún así, mi padre ha firmado, pero como se ha pegado con ellos no nos dejan irnos todavía, porque quieren seguir manteniéndolo aquí, solo por molestarle,... y la niña decía: y es mi cumpleaños, y tengo que estar aquí porque no le dejan salir e irnos para Marruecos. La frase de la niña era: quiero irme a Marruecos porque no quiero estar más en este país.

K: Ya, tengo muchos colegas marroquíes que lo han hecho allí, y un colega mío que se fue a una comisaría y: ¡qué estoy harto de aquí, que quiero volver a mi país!,...y lo han pegado, lo han dado una paliza y lo han echado a la calle...

E: ¿Por decir que quiere irse?

K: Sí, le han dicho que: nosotros no mandamos a nadie, tú has venido solo y vuelves solo, eso para joderle, lo han hecho para joderle, y si te ven con ganas... que tienes ganas de quedarte aquí en España, te tocan mucho, te buscan, te tocan los huevos y te pueden mandar y eso... Son racistas, eso es lo que pienso yo.

E: O sea, que crees que dentro de lo que es la policía, se dan muchísimos comportamientos racistas, ¿no?

K: Entras allí y escuchas todos los tipos de insultos.

E: ¿Te has encontrado... has dado alguna vez con algún policía que... todo lo contrario, que sea alguien...?

K: Sí, he conocido a policías que son muy buena gente, seguimos en contacto y todo, muy buena gente... Pero odio a la policía, si es un colega, se lo digo ahí en su cara, odio a la policía, no sé qué, porque estoy hasta... estoy harto ya. Y vi una cosa que me ha jodido mucho. Un día estaba ahí, en la comisaría, estaba yo allí sentado, y estaba también un chico español, que tendría 20 años o así, que estaba allí por robo o algo así. Yo pedí un vaso de agua y no me lo han dado, me han dicho: ¡vete para ya, mierda!, no sé qué, cuando llegues a tu país te dan agua... y me callé . Me fui allí a sentar, y el chico español dijo:...yo quiero un vaso de agua,...y le han dado el vaso de agua. Eso me ha jodido mucho, y empecé ahí a gritar:...¡qué todos somos iguales!... y allí saltó uno y me dijo:...ven, ven,...y me ha dado agua, no sé qué.

E: Entonces... tanto en los centros de acogida, como por parte de la policía, de la administración de la escuela... poca ayuda, ¿no?

K: Muy poca ayuda.

E: Y crees que eso es normal, en los tiempos que corren, con un presidente afroamericano, con una supuesta Unión Europea, ¿no?, con Turquía que forma parte de Europa y debería formar parte de la Unión Europea.

K: La cosa va fatal porque todo el mundo se mueve por la pasta. Todo el mundo, da igual si es presidente, todo el mundo se mueve por la pasta, y la gente sale de su país para estar tranquilo, y sale de su país y llega a España, y lo pasa fatal, peor que estaba en su país, fatal. Sufre más que estar en su país, vienen con el pensamiento de... yo salgo de mi país para estar tranquilo y eso, pero cuando llegan, sufren más, y a veces, están allí pensando y dicen que quiero volver a mi tierra ya, no sé qué, da igual lo que me pase allí.

E: Y que explicación le darías tú a que en los centros de acogida no se ayude a los inmigrantes, ¿por qué crees que no quieren que prospere un inmigrante?

K: Lo que pienso yo, da igual un inmigrante o uno de la clase de abajo, da igual si es un español, lo que pienso yo y tengo aquí pensado, y sigo luchando con mi manera de ser... imagínate, un político no quiere ver a un inmigrante o uno de clase de abajo en un puesto de arriba, abogado o profesor, no lo quieren ver, solo quieren ver a sus hijos y a sus nietos. Imagínate, yo soy abogado y tengo pasta, no voy a dejar mi puesto a un inmigrante y a uno de clase de abajo, no, lo voy a dejar a mi primo, o a mi hijo, o a mí nieto, así van pensando... Y los políticos igual, nunca he visto un inmigrante o uno que lo ha pasado fatal, un español, uno que es de clase de abajo, que no tiene ni para comer, en un congreso o algo, nunca lo ves. Eso lo hacen entre ellos, si conoces a gente... Imagínate, soy político, representante del congreso, no sé qué, y eres mi primo, te voy a meter fácil, sin estudios y sin nada, y tu estás ahí con los estudios... y tienes más estudios que un político y estás allí sufriendo.

E: Crees que puede ser que a los niños que vienen de otros sitios, por ejemplo, en las escuelas, se les hace sentir que son mas tontos, que no pueden, que no tienen la capacidad, que nunca van a conseguir llegar a ser abogados o profesores, como lo que tú comentabas

K: Sí, es una manera, sí, eso es cierto, siempre... Si tú pides algo te critican, única palabra que dicen:... tú no tienes el nivel, tú no tienes el nivel de eso,... eso es lo que dicen. Lo que tú pides, te dicen que no tienes el nivel, hasta que lo consigas tú solo y te respetan luego, cuando lo consigues y llegas allí y les saludas:...¡hola!, ¿qué tal?, Pasas por donde estabas y eso:... ¿qué haces ahora?... soy monitor, soy trabajador social,... y se quedan allí flipando, y hablan de ti bien y todo. Fíjate, la semana pasada, porque llevo un año casi sin ver a nuestros trabajadores, a mis trabajadores y a la Directora, y me han llamado y me han dicho: te invitamos a comer,... y me fui allí porque ya saben que soy monitor y coordinador y eso... y hablan de mi de puta madre, con cualquiera chaval marroquí o español dicen:...ese ha pasado por aquí y es un chaval que te cagas, a ver si salís como él, no sé que...

E: Y encima recogen el merito, ¿no?

K: Hasta ahora... cuando llego sí que me tratan bien, pero yo estaba pidiendo que me echaran un cable, que me echen una mano y no me hacían ni caso. La única palabra:... que tú no tienes el nivel de eso, no tienes el nivel de eso,... y cuando llegas, que ya estas allí, si que te respetan y todo.

E: eeeh... Crees que debería haber una plazas, por ejemplo, desde los Centros de Acogida, de formación... relacionados con la propia acogida, ¿no? O sea, por ejemplo, que unos chavales que han pasado por un Centro de Acogida, dentro de los propios centros, se les forme y se les prepare para ser trabajadores sociales del... ?

K: Eso lo hacían antes, pero hace dos años lo han cortado. Hace dos años, ibas a un Centro de Menores y tú no hablabas español y allí había un traductor que era senegalés, o yo qué sé, que hablaba francés y otro traductor que hablaba árabe y otro traductor que hablaba otro idioma de África. Estaban allí en todos lados y se movía contigo un poco. Pero hace dos años lo han cortado, ya no hay, llegas y lo tienes muy jodido, llegas al centro sin saber nada, no hablas ni nada, eso está jodido, antes sí que había allí traductores y te echaban una mano...

E: ¿Tú crees que tienen prejuicios sobre lo que son los chavales marroquíes, por ejemplo? Si dicen que son de esta manera o de esta otra, que es lo que dicen de los chavales marroquíes aunque no sea, la verdad

K: Ya, lo que dicen... eso, también jode mazo. Me jode a mí mucho, imagínate viene un marroquí y dicen: ... todos los marroquíes roban, venden porros, todos fuman porros, no sé qué y no sé qué ... por eso yo pensé y dije:... voy a hacer esto, esto y esto para cambiar un poco la imagen y cuando me pasa algo a mí... últimamente, hace dos semanas, me ha parado la policía y me han dicho:... ¿has robado esto?, ¿acabas de robar, no sé qué.... yo me quedé allí flipando, cómo que he robado, si acabo de salir de mi casa, ¿qué?,... y me fui con ellos a la comisaría, y allí a gritar, porque no aguantaba más y estaba hasta los huevos.... y porque, yo todavía tengo el título de monitor, que estaba allí de voluntario y todas esas movidas, y les dije:... ¿cómo pensáis vosotros que un monitor?... porque estaba harto allí, ... ¿un monitor?, que vosotros no tenéis el título de Monitor de Ocio y Tiempo Libre, yo lo tengo aquí en España, y soy inmigrante... ¿y voy a robar?, ¿qué pensáis vosotros de esto?, no sé qué... hasta que al final vino uno que también trabaja allí en la comisaría de Carabanchel, que me conoce desde hace seis años, desde cuando llegué a Madrid y eso, y me conoce que no hago de eso y estoy aquí por mis movidas... y me han dejado ir, y me han pedido perdón, después de llevarme mil insultos:... no tienes huevos de trabajar, no sé qué, vas a robar a los viejos,... no sé, mazo de movidas.

E: Bueno... ¿crees que otra cosa que les pasa es que creen que todos son iguales?

K: ¡Qué son iguales!, eso es lo que digo yo.

E: No distinguen entre un marroquí y otro.

K: Nada, dicen que todos somos iguales, un marroquí fuma porros, todos fumáis porros, y... ese está robando, todos estáis robando, no sé qué.

E: Bueno tú cantas rap, ¿no?

K: Sí.

E: Compones tus canciones, ¿sobre qué temas tratan tus canciones?

K: Pues, últimamente, estoy presentado mi nuevo trabajo, mi nueva referencia como dicen, que se llama Llanto Solidario. Lleva 16 temas y es un trabajo muy maduro, con colaboraciones fuertes, y eso viene de años trabajando... Cuando empecé, la gente ni mira, ¿sabes?, porque eso está jodido, te ven que eres un inmigrante, y no tienes nada, y no tienes el dinero, no te apoyan, ¿sabes?, pero seguí allí, grabando, poco a poco, saqué mi primer trabajo que se llama Un Mundo Criminal, que está allí, colgado en la red. Luego conocí al Langui, y ha estado conmigo y hasta ahora sigue conmigo, y estoy trabajando para sacar una maqueta que se llama Llanto Solidario que habla de todo: racismo, igualdad, de todo lo que hay, lo que estoy viviendo yo, lo que están viviendo mis hermanos en la calle, lo que estoy sacando ahora... y saque ahora.... llevo cinco temas y la gente respondió muy bien y me hizo ser muy feliz.

Me acuerdo un día que era el Día de los Refugiados Políticos, lo celebraban en Ventas, con el Mersidari, no sé si os suena, y cuando canté y bajé, me ha abrazado un negro, no sé de dónde era, sí, un negro. Me ha abrazado llorando, estuvo llorando y me ha abrazado y me han salido las lágrimas a mí también, y me dijo:... ¡me ha molao tu canción! Me quedé flipando, por eso tengo una responsabilidad muy grande, no voy a sacar mierda, y yo... esto, me ha motivado más, y cada concierto que voy la gente me motiva más, me motivan más. A ver cuándo saco mi trabajo, para 2012 está allí.

E: ¿Crees que con la música, o el arte, se puede ayudar a los chavales inmigrantes que llegan, es una manera de que ellos se impliquen, que cuenten sus cosas, sus experiencias?

K: Ya, yo lo que hago con mi música es contar... lo que he vivido yo, lo que han vivido mis hermanos, mis propios hermanos y eso y mandar buenos mensajes.

E: O sea, que la música podría ser un buen método.

K: Me gusta compartir con la gente, como lo puedo compartir con mil personas o si llega a todo España. Cojo mi micro y lo escribo, lo comparto con la gente, y la gente responde. Hasta ahora la gente me responde y eso está bien. Hay gente que me tiene envidia porque llevo en el rap cinco años, en castellano, cinco años, y hay gente que lleva toda su vida rapeando y no está donde estoy yo ahora, y eso viene después de trabajar mucho, y de paciencia, lo que pienso yo.

E: Y hacerte respetar aunque te digan que no tienes el nivel, ¿no?

K: Ya, yo no digo que estoy allí, nunca lo digo, nunca lo digo, que estoy allí, paso mazo de cosas. Yo hago rap de calle, lo que estamos viviendo, saco mi maqueta, no la vendo, mi primer trabajo lo saqué y lo he puesto a dos pavos para ayudar a una niña en Senegal, que estaba enferma. Es la hermana de un colega mío que estaba conmigo en el centro, me contó la situación y lo pensé bien. Hemos sacado quinientos pavos, en mis ventas, en un concierto, y todo el dinero es para él, para su hermana, que estaba allí, enferma, que tenía un año. Me contón la situación y dije:... vale, tengo que hacer algo para ayudarla a ella.

E: Si tuvieras que darle un consejo a los chavales marroquíes que acaban de llegar o que están creciendo aquí, ¿cuál sería?

K: Pues un consejo... un consejo sería que no escuchen, si te están criticando no tienes que escuchar. Al mismo tiempo digo, si te critican, eso está bien, cuando te critican algo como:...tú no puedes llegar a esto,... imagínate, yo quiero ser profesor aquí, y dar clases a los españoles,... y te dicen:...no, tú nunca llegarás a esto,...y no te tienes que sentir débil o mal, no, tienes que luchar, sacar tus huevos, y cuando llegas, buscas a esta persona, la que te estaba criticando y dices: ...ahora ¿qué? Eso es lo que digo, mi único mensaje: que hay que luchar, y nunca tienes que mirar atrás, siempre para arriba, siempre para arriba, eso es lo que pienso yo.

C7

E: Entonces... me estabas contando, que tu naciste aquí...

L: Sí, yo nací aquí. Mis padres vinieron aquí desde muy jovencitos y, evidentemente, a ellos les costó bastante adaptarse a España porque la cultura entre España y Guinea, aunque fue colonizada por españoles en su día, hasta 1960* si no me equivoco, es muy diferente. Entonces, a medida que ellos han ido creciendo, se han ido adaptando y me han ido contando, un poquito, pues experiencias, historias de África, de aquí, de cómo lo han visto, cómo lo han vivido... Antiguamente, te hablo de a lo mejor de 30 años atrás, vale que no es mucho, pero 30 años atrás el racismo estaba muy arraigado aquí en España, y resalto de nuevo, que fue colonizada España por... o sea, Guinea por España, pero bueno... estaba muy arraigado y era muy difícil conseguir las cosas por tus propios medios. En las escuelas mis padres han estudiado hasta la Universidad, lo que antes era COU. Fue terminar la universidad y cada uno fue haciendo sus trabajos y luego nos tuvieron a todos nosotros. Todos hemos nacido aquí, somos siete hermanos, y nada... todos hemos estudiado aquí y... En cuanto a las escuelas, pues, yo, por ejemplo, en mi caso, yo lo he pasado bastante mal de pequeña.

Yo crecí con una mentalidad de autodefensa, porque en la guardería... un caso concreto, ¿vale?, estaba yo saliendo, y el mismo profesor siempre me daba coscorriones, y yo no sabía por qué me pegaba... Entonces, claro, vas almacenando toda esa rabia y yo iba a casa siempre de mala uva, cabreada, sin entender nada, porque tenía ¿qué?, ¿seis, siete años?, de esto me acuerdo... Una vez también, al salir de clase, todos los chicos me acorralaron y empezaron a pegarme. Lo vieron los profesores y tampoco hicieron nada, lo vieron los padres porque estábamos en el patio y se ven las vallas. Estaban los niños pegándome, y la única que yo oía gritar era mi tía que había venido a buscarme. ¡M..., sal de ahí!, ¡M... sal de ahí como puedas, sal de ahí!!!, ¿sabes?, impotente de ver que ninguno de los padres regañaba a ninguno de los niños y nadie hacía nada. Así que salí con todo desgarrado... Eso desde la guardería, por lo tanto...

E: Si tuvieras que describir tu experiencia educativa en una palabra...

L: Un poco abrumadora, para una niña tan pequeña, ¿sabes?, que lo único que piensa es en hacer amigos, en aprender, en jugar... No te esperas que todo sea lucha, que todo sea defenderte, que cuidado con lo que dices... Siempre con el miedo interior de: ¡uy!, ¿qué me va a pasar hoy?, y tengo que ir

para allá. Entonces me hice una coraza. Cuando ya entré en la primaria me recibieron muy bien, en ese colegio no había racismo, pero éramos los únicos negros, yo y mis hermanos de todo el colegio, entonces nosotros éramos, como si fuésemos los monitos de feria de: ¡ohhh, mira, negritos, tal...! Entonces la gente estaba emocionada, ilusionada, pero yo eso no lo entendía y como ya venía del otro colegio que no hacían más que canearme, pues yo venía a defenderme, a la mínima que tal yo saltaba, yo me peleaba... y ahí ya, sí que reconozco que yo me peleaba sin motivo. Crecí pensando que yo tenía que pelearme siempre, hasta que ya me hicieron cambiar un poco de opinión...

E: Y entonces... ¿tú crees que la razón de tu primera experiencia, en la guardería y todo eso, la razón de que hubiese ese comportamiento hacia ti, era, sin duda, el racismo?

L: Pues, sin duda... racismo, analfabetismo un poquito también, porque se meten mucho... Bueno, sí, yo creo que racismo lo concreta mucho más, ¿vale? Si tienes acento porque tienes acento y entonces eres el hazmerreír, y nosotros no teníamos acento, pero ellos imitaban el acento y siempre estaban con bromas muy pesadas, y lo que más me molestaba era ver a los adultos..., porque un niño siempre busca una referencia, busca guiarse por alguien, ser como alguien, ¿sabes? Todo el mundo dice yo quiero ser como tal... pero yo te aseguro que en ese colegio yo no quería ser como nadieeee, como ninguno de ellos, ¿sabes? A mí me tenían apartada, atrás del todo, sino me enteraba y preguntaba... Yo llegué sin saber lo que era punto y coma, y como sabía escribir, yo escribía, punto y coma, en vez de poner el punto y poner la coma, cuando hacían dictados... y nada pude aprender. Realmente, hasta los once años no me enteraba de nada, te lo digo en serio, porque ni los profesores ayudaban, ni las circunstancias. El círculo con el que estaba yo conviviendo era muy... entonces era un poco traumático. Pero bueno, ya pasé esa época, fui creciendo y me he ido topando con otros profesores que se esforzaron en hacerme ver la otra cara de la moneda, que hay gente buena, que hay gente que está realmente para enseñar, que hay profesores buenos, y profesores no tan buenos. Entonces con el tiempo, fui cambiado un poco mi..., mi visión. Bueno.... sí, es cierto, una vez también, que yo preguntaba por qué no nos enseñaban nada de cultura afro, ¿sabes?, porque yo veía la tele y las noticias, que siempre nos tenían con noticias, y que si EE.UU. esto, que si EE.UU. los otro o África... y se veían siempre negros en la tele y tal, pero realmente en mi colegio, era la única negra. Todos los profesores eran españoles, o sea, sí, probablemente eran todos españoles, y no te enseña... La única, a lo mejor, era la profesora de inglés, que era extranjera allí, pero ni siquiera era negra tampoco, ¿sabes?, no estaba muy culturizado el colegio la verdad (risas).

E: Así que no había presencia de ninguna comunidad étnica entre el profesorado?

L: No, no...

E: No había profesores, ¿no?

L: No... en mi época no. Ahora mismo no lo sé, pero en mi época no.

E: Y ¿cuál era el trato o la relación hacia tus padres por parte de los profesores?

L: Pues prácticamente indiferente, en plan... te pongo una amonestación, llamo a tus padres, pero... hablaban con ellos en plan de:... si van a hacer lo que les dé la gana; como sin implicarse realmente, ¿vale?, porque luego, yo sí que he visto favoritismos hacia otros padres. Por ejemplo, había taller de patinaje y a mí siempre me ha encantado patinar y cuando yo llevé a mis padres porque yo quería patinar, nos sentíamos un poco apartados, porque las explicaciones las hacían como más para otros padres o más con prioridad a la típica niña rubia, a la que de verdad... yo tenía tirria, a Lucía, porque era la típica niña rubia... y para mí no era típica en ese momento, ¿sabes?, yo no había visto esas cosas antes, pero ahora yo digo típica porque ya he visto demasiadas cosas después, pero en ese momento, esa niña era rubia, de ojos azules, mimada, y los profesores como que apoyaban mucho y tenían favoritismo con sus padres, y la consentían demasiado hasta los profesores, y yo eso no lo veía, ¿sabes?, rollo, estás haciendo una carrera, te caes y da igual...

E: O sea, que era algo inconsciente por tu parte, pero sí que notabas esa rabia de la diferencia de la relación con la niña modelo, ¿no? y la niña que se suponía...que ellos hacían ver que eras tú

L: Sí, sí, sí, la verdad que sí, siempre lo he notado. Y mira que en mi caso no debería haber sido tan difícil, porque yo siempre he sido una chica que le gusta relacionarse, que se abría a todo el mundo, no era ni retraída ni nada, ¿sabes? Yo era siempre como muy echada para adelante, que hay que hacer tal, pues lo hago. De hecho, una vez me pegaron en el colegio porque gané un pulso... o sea, el profesor de gimnasia era el único que me tenía así como bien, no te digo aprecio, pero sí bien, y nos hizo hacer un pulso y gané el pulso a un chico, y luego en el patio me pegaron, después del pulso... (risas) O sea, te quedas... (risas).

E: O sea, que cada vez que consigues algún objetivo...

L: Claro, en serio, de verdad, en ese colegio, en Alcalá de Henares... en Alcalá de Henares además, no sé por que, hay muchos nazis y hay mucha represalia contra los negros y supongo, a lo mejor, contra otras razas. Pero digo contra los negros en este caso porque es lo que yo he vivido, ¿sabes? Y ya sea por parte de padres...porque los padres también venían... ¡porque esta negra!, ha insultado a mi hijo, le ha pegado... porque yo me he defendido, no le he pegado, me he defendido, ¿vale?, pero daba igual lo que tú dijeras, ¿sabes? Entonces, me expulsaban a mí y era lo más fácil, como la mayoría... se ponían todos los padres contra mí, y ya te digo, éramos los únicos negros, y no teníamos apoyo de ningún otro tipo, excepto por dos profesores, el profesor de gimnasia y mi profesora de primaria, pero... yo ya no estaba con ella, entonces... sabían lo que había hasta que... bueno...

E: Entonces, ¿no hubo ningún momento en el que recuerdes que se hiciera una valoración positiva de tus actitudes o que se hablase de manera positiva...?

L: A ver... pues mira, ni en guardería ni en primaria, a partir de lo que es la ESO... La ESO ya ha sido mucho mejor, ¿sabes? La ESO ya ha habido más integración... ha habido un profesorado más hippie, y por lo tanto, ha sido más fácil el mezclarlos. Ellos mismos regañaban a los chicos que se ponían a decir tonterías de los negros, o los cocoteros, o los monos, porque hueles o no sé qué, ¿sabes?, ese tipo de bromas. Ha sido la ESO la que realmente me ha

ayudado a cambiar, pero toda la primaria... ha sido como desgracia tras desgracia, y bueno...

E: O sea, la diferencia que tú ves en relación a la ESO es que los profesores estaban más implicados en hacer ver que esas actitudes eran negativas o censurarlas

L: Sí, sí, en integrarnos, en la integración estaban más implicados los profesores de la ESO que los de primaria. En primaria, ya te digo, solo he encontrado esos dos que medianamente eran pasables.

E: A partir de la ESO, por ejemplo, ¿había ya más presencia de otras comunidades étnicas, chavales de otros sitios...?

L: Sí, en la ESO sí, sí que había. Cuando yo estaba en el instituto, sí que había más razas, pero no muchos más, ¿eh? También había... seríamos como cinco, en diferentes cursos, de diferentes edades, pero si había dominicanos, había ecuatorianos, y poco más. En mi instituto eran algunos latinos y nosotros, pero claro, luego te ibas al patio, y éramos... (risas), como todos los extranjeros en una parte del patio, y todo los españoles en otra. Luego ya se iban mezclando, lo típico, porque veían en la tele:... el latino ha hecho tal y esto mola, entonces tío yo quiero aprender,... pero bueno, era una manera, también, de que se autointegraran y empezaran a ver que aunque seas latino o seas de otro país tienes las mismas aficiones que un niño español, ¿sabes?

E: Entonces supongo que a lo largo de tu educación, las referencias a la cultura afro, historia relacionada con el continente africano...

L: Nada de nada, de nada, de nada. Yo me acuerdo que en Historia suspendía porque además me aburría un montón la historia. Me acuerdo que me hablaban, realmente, de toda la historia española o americana, pero... ni... o sea en Inglés, en las clases de Inglés, donde aprendí quien era Mahatma Gandhi fue ahí, porque la profesora nos mandó leer el libro de Mahatma Gandhi en inglés y entonces entendí quien era Mahatma Gandhi y ya busqué información. No tenía ni idea de quién era Martin Luther King ni quienes habían sido revolucionarios afros que habían conseguido cosas para la nueva sociedad. No tenía ni idea de nada, te lo prometo, hasta hacerme mayor, o sea, hasta los dieciocho y porque a mi hermano le gustaba esa historia. O sea, me he ido enterando por ellos, porque ni por la tele, ni en el colegio... En el colegio la única historia que te enseñan es lo de Franco, las Guerras Civiles, el Crack del 29, esas cosas, ¿abes?, (risas).

E: O sea, que el único acceso a la cultura africana era el que tu tenías a través de tus hermanos mayores, tu familia...

L: Y de gente que le gustara y que hablara siempre de ello, porque ni en el colegio, ni en el instituto, ni en ningún lado he recibido nunca información afro, no, de verdad ¿eh?... y ahora que lo pienso estoy alucinando.

E: O sea, crees que alguna vez se mencionó a algún referente positivo de la comunidad negra, ¿la cultura africana apareció? ¿Recuerdas algo así?

...

L: Pues, la verdad es que no. No, ¿eh?. No sé si por institutos va, pero en el mío, nada.

E: O sea, ¿crees que si tú hubieses recibido información sobre algún referente positivo, afro, te hubiera resultado más fácil sentirte identificada con la educación, más motivada, prestar más interés...?

L: Sí, la motivación sobre todo, me hubiese sentido más motivada... por lo que te he dicho antes, todos buscamos un referente, entonces de saber que alguien ya habría iniciado una guerra por nosotros... porque, a mí, me criaron..., o sea, yo crecí ya pensando que somos una mierda, que no podemos hacer nada, que somos... o sea, de la pirámide estamos muy abajo y no podemos escalar porque hay muchos tiburones que se comen a todos los peces que lo intentan, entonces..., no sabía que había referencias hasta que empecé a conocer un poco las historias afro y a partir de ahí ya fui teniendo como más conciencia, más valor y más autoestima también, ¿sabes? ya fue cambiando un poco más mi visión. Y una vez sí que les preguntamos por qué no hablaban de Martin Luther King:... porque no vienen en los libros, porque los libros lo que enseñan es esto y tal;... ¿sabes?, y tampoco estaban muy dispuestos a cambiar el itinerario, el programa... entonces (risas), yo no he tenido nada de acceso a...

E: O por ejemplo, en los libros, mismamente en las ilustraciones, en las representaciones de otras culturas... ahora es algo que se está haciendo más...

L: Ahora sí, pero si ves mis libros de antes no. Realmente todos eran blancos y cuando salía algún negro era cuando hablaban de la esclavitud, que es lo mucho que he oído hablar, películas que te han recomendado tipo “Casablanca” o “Lo que el viento se llevó”, y bueno...”Lo que el viento se llevó” no tiene nada que ver ¿sabes?, que te recomiendan películas que no, que no...

E: En las que precisamente la manera de retratar a los afrodescendientes...

L: A un afro... otra vez lo más bajo de lo más bajo de... (risas), de la pirámide, ¿sabes?

E: O sea, que crees que sería muy positivo que hubieran presentado referentes positivos afro, que además no transmitieran una imagen de pobreza e imposibilidad, sino...

L: Sí, pues sí, porque además, cuando tu estás enseñando a alguien que quiere aprender, va a absorber todo lo que tú le enseñes y además crece según tú le enseñes, entonces, si tú le enseñas que lo negro es malo, ¿vale?, va a crecer pensando eso. Pero si tú le enseñas, ¿cómo te digo?, ahí, no me sale la palabra, bueno... pero si tú le enseñas, por ejemplo, a esa persona, neutralmente, y dejas que sea él o ella la que tome la decisión, de qué bando elige... las cosas hubieran ido mucho mejor, ¿sabes?, porque... yo antes odiaba... bueno, no odiaba a los blancos, ¿vale?, pero sí me hicieron tener una pequeña fobia hacia ellos, hasta que luego ya me fui mezclando un poquito más y viendo que... viendo que no todos son iguales y que hay gente que le interesa mucho la cultura afro y se molesta por expandir sus conocimientos. Incluso reconozco que hay gente que tiene más conocimientos... digo española, ¿vale?, que tiene más conocimiento afro que yo, gente que ha viajado, que han llegado y me han contado sus experiencias, o sea... y mi parece todo eso muy bonito, ¿sabes?. Creo que si eso lo enseñaran desde el colegio, así libremente, el mundo sería otro, hija, que quieres que te diga (risas).

E: O sea, que crees que gran parte de las cosas que fomentan el racismo vienen derivadas de la ignorancia.

L: Hombreee, vienen de la ignorancia y de cómo se educa. Cómo se educa desde pequeño y de los libros, ¿vale?, porque... yo es que he sido también un poco rebelde, entonces, si yo hubiese sido profesora... hubiese enseñado la cultura española pero también hubiese enseñado las otras culturas. Porque a mí que se hable de África... o sea, cuando han hecho mención de África, ahora que lo recuerdo ha sido: que si el petróleo de los países Árabes, que los de Afganistán porque siempre se pelean, ¿sabes?... o sea, no es en plan positivo, siempre es en plan de... ellos tienen petróleo, los afros, y nosotros lo hemos cogido o... ummm, me estresa cada vez que lo recuerdo (risas).

E: Sí, porque imagino que ese tipo de circunstancias, además habiendo una persona delante, pero que hacen ver que no está... sin pedirle su opinión, sin dar su...

L: Sí, simplemente lo cuentan y tú te tienes que callar, o sea, porque ¿qué vas a decir?, es eso o enfrentarte a todo el instituto... Encima nuestra jefa de estudios del colegio era mala, malísima, mala, y además me tenía a mí entre ceja y ceja, y a nada que decían:...L..., ha hecho tal, ya me daba un parte, ¿sabes?, aunque no fuera verdad, no investigaba, directamente era parte, entonces....

E: Pero... porque relacionaban eso... pensaban que a lo mejor tú eras más rebelde

L: Claro, que yo era rebelde y que de todo me quejaba, pero no, mentira, al revés, o sea... me quejaba cuando me tenía que quejar porque todo el mundo estaba encima de mí, molestando o faltándome siempre, entonces una terminaba ya por... Al principio me callaba, es verdad, pero es que luego ya estallas, ¿sabes?, tienes que sacar lo que tienes dentro y ya lo sacas de mala manera, entonces ya era como peor aún... hablas malo, y si no hablas... también malo para mí, sabes?, pero bueno. Y la jefa de estudios, sí que la preguntaron también a ella... porque ya te digo, ya en el instituto vinieron profesores más hippies y alguna vez se les ha hecho mención, a los latinos y yo, los afros (risas), de que pusieran en los libros algo que tuviera que ver con las otras culturas. Pero a la jefa de estudios no le interesaba, no, para nada eh?... a ella le interesaba cobrar su sueldo, además que venía con cada modelito, vestía como si fuera una niña, porque estaba muy delgada pero... nada que ver. O sea, escolarmente no se implicaba, hacia su trabajo porque lo tenía que hacer y porque necesitaba el trabajo para pagarse sus lujos pero ya está, ¿sabes?, y es una pena.

E: O sea, que crees que sería muy positivo que se incorporaran información sobre las diferentes comunidades étnicas al currículo

L: Por supuesto.

E: ¿Crees que hubiese mejorado todo el transcurso de tu vida escolar?

L: Sí, el de la mía y el de algunos que a lo mejor no lo han llevado como yo y lo han llevado peor, ¿sabes?, porque yo conozco gente de otros colegios, que directamente se los han llevado a reformatorios porque es gente más fuerte que yo, o a lo mejor en el caso de un hombre, si se van a pelear, un africano, que viene de África... Yo es que nací aquí, entonces digamos que soy un poco más blanda, pero un africano que viene de África lucha con todo ¿sabes?, que no puede con el cuerpo... se cogen utensilios. Con esas cosas no se bromea cuando vienen... cuando te atacan, ¿sabes?, entonces, conozco gente que ha ido a reformatorio por culpa de todo el bullying que ha habido contra ellos en el colegio, y como nadie ha hecho nada a tiempo. Lo han hecho cuando ya el otro se ha defendido, entonces, ¿quién acusa a quién? Y el dedo acusador está siempre, perdón, encima del que se defiende que es realmente la víctima, porque no se hubiera tenido que defender si las cosas no estuvieran como estaban, de verdad, pero bueno.

E: Bueno... esperemos que mejore. Y ahora... una pregunta que normalmente hago a todas las personas que entrevisto... pero que puedes decidir contestar o no. ¿Cuándo es el momento en que tú tomas conciencia de ser “diferente”, entre comillas, digo diferente, no porque yo piense que realmente existe esa diferencia como normalmente se entiende, sino si...

L: Sí, en plan de pensar que yo soy negra y tal...

E: ...sí, o que te hacen sentir diferente.

L: ¿En el colegio?

E: En el momento que fuera.

L: En la guardería, porque a mí me decían negra y de verdad, que no me molestaba, no lo asimilaba como un insulto, ¿sabes? Cuando eres niño te ríes hasta cuando dicen caca, culo, teta, caca y pís, pues yo... a mí me decían negra y me reía, pero como no les hacía... como no me enfadaba, a lo mejor, en ese caso y no respondía, pues... empezaron con lo de pegarme, ¿vale?, pero entonces ya desde que empezaron a pegarme, ya empecé a ver que me pegaban porque era negra... entonces dije:... ¡joder! a lo mejor ser negra es un delito o es malo, no sé; yo no entendía en que cambiaba porque claro, luego tus padres te explican, a ver que por dentro todos somos iguales, se enseña el cuerpo humano en biología y esas cosas, y yo todas esas cosas las entendía y las veía lógicas, pero no entendía porque ellos no lo veían lógico, qué es lo que tenían en la cabeza para pensar que el negro es malo o que al negro hay que abusar de él, ¿sabes? No, no, yo eso no lo entendía.

E: O sea, ¿cómo llegas a establecer tú la conexión en me pegan porque soy negra, si realmente no había un insulto? ¿En sus actitudes, en frases de ellos a los profesores?

L: No, porque ellos cogían, por ejemplo, le decían al profesor: ¡L... ha hecho esto! y era mentira, o sea, el profesor sale un momento de clase, deja a alguien vigilando, están todos jugando, haciendo tonterías, yo estaba atrás del todo como siempre. Yo estaba con la cabeza baja para que no me vieran porque ya me lo habían hecho más veces, simplemente decir: eh,...y,... pues voy a apuntar que has hablado;... y ya con eso, venía el profesor y me daba un coscorrón, entonces, también pienso:... si la imagen que da el profesor, el adulto, es de la negra ha hecho esto le doy, los demás hacen lo mismo. Por eso en el patio me pegaron todos también. O sea, yo eso ya lo vi así, ¿sabes?, en plan de... porque yo... me educaron, ummm... a ver, los afros, normalmente, bueno los afros... en Guinea, hay... o sea, por la educación, o sea, perdona, a ver... Cuando te educan de pequeño es que tú tienes que hacer caso al

mayor, y no se le puede rechistar, y hay un respeto supremo, ¿sabes?, aunque el mayor esté haciendo las cosas mal, y por lo tanto, como a mí me habían educado así, el profesor me pegaba, y no rechistaba, pero sí que me enfadaba y sí que pensaba. Y yo siempre he tenido una cabeza, digamos... un poquito lógica, porque yo... digamos un poquito incluso por encima de la edad que yo tenía, y yo muchas veces, claro, me preguntaba:... ¿por qué me pegan?,...y yo, claro, todo ese curso, dejé de ir al colegio, a la guardería esta, les dije que no quería ir, que... o sea, me metían, a lo mejor, en las vallas, pero yo ya me iba. Claro, yo les dije:...si me están pegando todos, y yo no puedo defenderme porque son todos, los profesores no hacen nada, los padres tampoco... ser negro es malo, y es malo aquí. Por eso yo me fui con esa mentalidad a primaria, y en primaria me empezaron a enseñar que no, que no era así, pero... ya venía así del otro colegio.

E: O sea, que tú estableciste la situación: en que soy diferente de ellos para que crean que hay algo malo, y entonces estableciste la relación entre el color de piel y...?

L: Claro, porque en ese colegio era yo sola la única negra y el resto eran españoles y a la única a la que pegaban era a mí, ¿sabes? Entonces yo... de verdad que no lo entendía, porque ya te digo, todo lo que ellos decían yo les reía la gracia y tal, pero luego no entendía por qué me trataban así, ¿sabes?, que es lo que había hecho mal, no llegaba a comprenderlo, y lo único que me quedaba era por lo que ellos decían:... ¡negra!, tal, no sé que... Pues decía:...vale, pues entonces, tiene que ser porque soy negra, ¿sabes?, porque si no, no lo entiendo... Pero bueno. Yo... a mí... ya te digo, el racismo me lo crearon ellos. Una temporada, por ese episodio ¿sabes?, toda... por la infancia, que además es cuando eres más vulnerable, es cuando más necesitas ser arropado por un mayor, que te guíen... porque andas perdido. Tú no conoces el mundo en el que estás nadando, ¿sabes?, hasta que te lo encuentras, y bueno, a mí me tocó nadar sola y estrellarme cada dos por tres, pero bueno.

E: Y ¿recuerdas algo parecido que les pasara a tus hermanos? ¿Vivían situaciones similares o ellos lo llevaron mejor?

L: Pues mi hermano... mis hermanos... ummm, realmente no. A ellos los trataron mejor, les trataron un poquito mejor, porque no sé... si fue en plan colegio o qué, no sé qué fue, lo que es verdad es que a ellos les trataron mejor. Ellos, de todas maneras, tampoco vinieron a todos los colegios que yo fui, ¿sabes? Estuvimos solo primaria juntos... y claro, primaria es donde digo que allí empezaron a cambiar las cosas, entonces allí es donde todos estaban bien, de hecho alguna trastadas las hacían ellos... o robaban a lo mejor un tamagochi, porque nosotros no podíamos tener un tamagochi, entonces se creaba un conflicto, pero un conflicto que yo ya sacaba los puños y ellos lo resolvían hablando, por eso... ya te digo, ellos me enseñaban otras maneras de discutir las cosas ¿sabes?, y con lógica que era lo que a mí me gustaba aplicar desde siempre. Porque yo era de hacer además muchas preguntas, y ¿por qué? Me acuerdo de haber preguntado a mi tía:...tía, ¿por qué no pasaste a por mí cuando me estaban pegando?,...no podía, no podía,...y ¿por qué?,... ¿qué iba hacer? ... y ¿por qué? No me contestaban, no sabían cómo contestarme. Pero cuando fui creciendo, según iba creciendo o según iban pasando los días y acontecimientos, ya iba diciendo:... a ver esto es porque soy negra, que es... porque no encuentro otra explicación y estoy preguntando y no me dicen ninguna otra cosa,... y mi padre sí me explicaba que a veces hay gente mala que es así, que se mete con la gente, con el más débil,... y yo le decía:... pero es que yo no soy débil, si me dices que me pegue yo me pego, ¿sabes?, y yo no soy débil,... Es más, yo era la mayor de todos los hermanos y yo siempre estaba defendiendo a todos o pendiente de todos, entonces, yo no me consideraba débil, y a mí... yo creo que es eso también, que no me veían un peón débil y ¿sabes?, porque a mí se me han enfrentado tíos muy altos y tal y no me he achantado ¿vale? Yo creo que es por eso, por lo que también se han metido bastante conmigo. Sabes cuando ven a alguien líder, alguien fuerte, alguien siempre quiere derrocarlo y quedar por encima, y como yo no me dejaba pues... ya era motivo para que siempre vinieran de tres en tres a pegarme o un grupo, porque nunca venían uno o una contra mí, que te digo que es que daba igual, porque es que eran tías y tíos. Cuando yo se lo decía a los profesores, la contestación de los profesores era:...algo habrás hecho,... entonces era pues:... nada, me defenderé yo sola;... y yo ya no contaba con ellos. De hecho, una anécdota, una vez, me estaba pegando una chica y yo la tumbé y quedé encima de ella y cuando le iba a pegar el puñetazo, me cogió una profesora de los pelos y me dio un bofetón, me apartó, y me llevó de malas maneras, o sea, retorciéndome el brazo a más no poder, ¿sabes?, al despacho del director y me expulsaron tres días, y claro... otra vez la impotencia de... me estás expulsando porque tú solo me has visto encima de ella pero tú no sabes lo que ha pasado, ¿sabes? No preguntan, si nos hubieran castigado a las dos lo hubiera visto más tal, pero noo, ella quedó de pobrecita y yo quedé otra vez de machaca humanos. No sé como decirte, quedé de mono salvaje que viene de la selva, como ellos decían... Cuando nos llevaron al zoo, ya ni te cuento (risas), es que hay cada anécdota, de verdad, noooo.... hay mucha incultura. Creo que sí que debería, o sea, creo que se deberían arraigar un poco más otro tipo de culturas. Igual que para lo de los magrebíes el turbante, todo ese proceso que ha habido... y estoy harta de oír eso de:... es que los negros estáis siempre igual, quejándoos de,... perdona, si hay queja es porque todavía hay racismo, si no hubiera, no habría queja, ¿sabes?, yo lo veo así, pero bueno.

E: ¿Crees que el arte puede ser un buen modo de trabajar este tipo de cuestiones? Porque tú también cantas, ¿no?

L: El arte... sí, sí, y de hecho creo que puede llegar mucho más a los corazones de los españoles. O sea, les podemos transmitir mucho más con arte que solo con charlas o tal, es decir, si les enseñamos nuestra cultura, lo que hacemos, cómo cuidamos a los niños, cómo cocinamos, cómo cantamos, nuestros ritos... yo creo que ellos lo verían bien, bonito, y les entraría mucho mejor, también... que solo en los libros, por ilustraciones o por películas, ¿sabes? Pero el arte... es para mí, sin duda, un medio muy importante para enseñar a la gente. Creo que se plasma mucho mejor en los cerebros con cosas visuales que con palabras... las palabras se las lleva el viento (risas).

E: Y ya para terminar, ¿cuál crees que debería ser un poco la línea de los afroespañoles, la sintonía que deberían de seguir, como comunidad, para reivindicar este tipo de cosas?

L: Pues mira... a ver... hay mucha gente, hay muchos afros machacados, que se han dado por vencidos, que se han rendido y que no... no apoyan tanto

a los otros afros que todavía siguen luchando, a esos tipos de afro les diría yo que echen la vista atrás, que vean como están ellos ahora y que sepan que están así ahora porque antaño hubo gente que hizo lo que ahora continúan... esa lucha que ahora continúan otros afro. Entonces, que hubiera más unanimidad entre algunos afro y esas ganas de enseñarle la cultura a la gente porque no es malo ¿sabes?, que luego cada uno es libre de hacer lo que quiera, pero vamos, que aprender es gratis casi, ¿sabes? Entonces, por enseñar un poquito no pierden nada, por ver un poquito cómo son las otras etnias, simplemente por aprender, por lucrarte un poco, solo por eso, les diría eso. Y que se animen, ¡hombre, que la cultura afro es muy bonita!... y es muy extensa... el góspel, todo, todo, todo lo que abarca la cultura afro es muy bonito y de hecho, la mayoría de la gente ya sabe que... o sea, de África descenden muchas cosas, por ejemplo, el ritmo, ¿eh?, muchos ritmos, muchas... ahí, ¿cómo te digo?... Bueno, en resumen, eso, ¿sabes?, muchas cosas descenden también de los afro, y recordar de nuevo que los españoles, también estuvieron en África, ¿vale?, y que una vez, también fueron emigrantes y no solo nosotros somos emigrantes.

C8

E: Si tuvieras que describir tu experiencia educativa con una palabra, ¿con cuál sería?

L: Buenas, ante todo.

E: Si fuese una palabra... Puedes explayarte más si quieres.

L: Bueno, con una palabra... creo que sería reparación.

E: Explícate...

L: Bueno, ante todo quiero darte las gracias, ¿vale?, de que me des la oportunidad de utilizar mi libertad, porque la libertad es poder elegir, y yo estoy eligiendo hacer esta declaración, ¿no?, que es mi historia.

Puedo empezar porque, desde el principio, nunca tuve claro ni que era (risas), ni por qué. A diferencia de muchos otros negros españoles, si se puede decir, era así, o afroespañoles. Aquí en España, a principios de los noventa o finales de los ochenta, muchos eran hispano-guineanos, desde el punto de vista..., o sea dicho... hispano-guineanos, pero guineanos que habían venido a España, pero no todos, habían nacido aquí. Entonces los hispano-guineanos tienen ese sentimiento de que son africanos, saben que son africanos porque dicen: yo he venido de Guinea, ... aunque hablan castellano y llevan aquí toda la vida, pero dicen que son de Guinea... Yo no sabía si era africano, porque era negro, y tampoco sabía si era español porque era negro, pero con el paso del tiempo tampoco estaba a gusto con el soy español, pero no me comporto como un español, no me siento español, y tengo un conflicto con los negros y con los blancos.

E: Explica por qué ocurre esto, por qué tu padre es...

L: Vale. Mi padre es de Camerún, J..., y mi madre es española Mª..., es blanca. Mi madre es blanca y mi padre es negro, entonces, yo soy mulato. Tenemos, negro, blanco e intermedio, pollo con arroz para todo el mundo, ¿no? (risas). Pero... resulta que, en esa época, los negros no te veían como que eras de los suyos, porque no había ese pelaje aquí en España, y... en otros países africanos, no hay mucho ese pelaje en todos los pueblos, y los españoles, pues por supuesto, claro que no. Entonces yo le preguntaba a mi padre:... pero papá, ¿yo soy africano?,... a veces me decía:... ¡sí!, porque claro, él también entraba en conflicto ¿no? A veces me decía:... ¡no, eres español!, pero, ¿soy negro?, y me decía: ¡sí, claro, tú eres negro!, Pero bueno, también decía mulato. Mi mamá me decía: ¡no, hijo!, tú eres mulato, tú eres mulato.

E: Cada uno barriendo para su casa.

L: Años después me ha dado un golpe esa palabra. Cuando me he enterado de que es una palabra que viene de animales, mulato es una palabra racista, por así decir. En verdad mulato es de mula más toro, porque como la mula no tiene descendencia... Bueno, yo digo negro bi-racial, después de haber visto Spike Lee.

Entonces, en el colegio, en las clases, en las aulas, lo que me tocó vivir, porque no siempre me crié con mi madre ni con mi padre... puesto que las parejas bi-raciales, en los años 90 eran motivo de conflicto, ¿no?: ...le quieres dar papeles al negro, ¿no? y todo eso, entonces el hombre negro siempre anda preocupado con el rollo de los papeles, y no puede educar a su hijo del todo, por todo ese conflicto temático... la política que vive en la actualidad y la madre me educa según lo que ha vivido en África, ¿no? Entonces claro,... la educación está en el colegio, pero encima en monjitas, porque cuando los padres se separan y los niños no pueden estar con los padres, tienes que criarte en instituciones, instituciones católicas... que luego, si quieres ver la historia de África con la iglesia... Bueno, da igual, el caso es que soy el único niño negro, desde primero hasta sexto o quinto, el único niño negro, y en un colegio bastante pijo, porque la zona es de pijos, Pozuelo, casas de acogida y todo eso... Entonces, en el colegio interno, o sea, en la residencia de monjitas, no soy el único niño negro, ay más, dos niñas negras, pero en el colegio donde se estudia sí. Tenemos el conflicto de que bueno, como soy el único niño negro no me siento integrado, las políticas de integración que habría para entonces pues no habrían llegado a la escuela... por cierto, por supuesto a mí siempre, desde que era muy chiquitín, me estaban... no me dejaban salir con una blanca, me decían que yo como era negro tenía que salir con chicas negras y

no con blancas, pero la que más me gustaba era la que más morena tenía la piel, eso sí, no sé... ahora estoy recordando por qué (risas), es muy fuerte... Y bueno, no tenía una capacidad de concentración tan buena, por la sencilla razón de que no estaba viviendo una vida normal para un chaval ¿no?, en un colegio de monjas. Tenía desestructura familiar, las monjas por supuesto abusan, no están preparadas, y bueno..., como en muchos otros colegios se sufren abusos y claro... todos los años rezando a un Dios que no sabes ni por qué. El caso es que bueno, nunca me enseñaron... como veían que era difícil para tratar porque como otros dicen:... no te enteras, ¿no?... no te enteras, ¿por qué no te enteras? Porque tienes la cabeza en papá, ¿dónde está papá?, ¿dónde está mamá?, ¿qué hago aquí?, ¿por qué esta gente se comporta tan mal conmigo?, y ¿por qué me llaman conguito?, ¿por qué me llaman conguito?, ¿por qué me llaman conguito?... Te cabreas porque te llaman conguito. Pero me llaman conguito... bueno, pues tú les dices que el conguito está rico. Bueno, el caso es que la expresión... mi forma de manifestarme, va siendo de la única manera que voy teniendo referencia, y ¿cuál va a ser?... ya que no hay ninguna referencia para entonces en las clases, la referencia está en casa, en lo que vemos en la tele, la referencia está en las series de televisión que veíamos de los afroamericanos, que aquí en España los afroespañoles no estamos ni a ese nivel, nos criamos con ese housenigga ¿no? Steve Urkel, y cómo mola ser gracioso, voy a ser el gracioso, voy a hacer de Steve Urkel o de Will Smith, porque te lo pasas bien y eres popular. Entonces:... ¡vete al fondo!, ¡vete al fondo de la clase!... Sí, sí, me pasé la mayor parte del tiempo al fondo de la clase. Nunca vi a un profesor afro, eso sí, eso está claro. Me pasé la mayor parte del tiempo... de todo la historia del colegio, al fondo de la clase, pero también pegado a la pizarra, pegado a la pizarra porque:... ¡vas a estar aquí a mi lado!.

Sí, he sentido violencia, he sentido profesores que han sido violentos conmigo, violencia verbal... Han estado abusando de una psicología que... años más tarde por ver películas como Malcolm X y otras, me he dado cuenta de que ellos... me he dado cuenta de que la educación que han tenido ellos ha sido una diferente a la nuestra. Pero ellos tampoco se han cuestionado si era la correcta para a partir de ahí educar a la gente. Entonces, claro, sufría insultos, y bueno... a todo esto, lo que voy intentando hacer es buscar mi destino y superarme... o sea, que:... en baloncesto soy el mejor, en fútbol soy el mejor, saco los mejores Test de Cooper, la lengua la controlaba, el inglés lo controlaba un poco, bastante además... pero las matemáticas no, y las matemáticas era la tutora; la tutora, la que está todo el día conmigo, que hablaba con las monjitas y la que me ponía la mano encima de vez en cuando, entonces claro... a todo esto ¿qué vas a hacer?... ser popular. Hasta el colegio era el niño que... el autista, no hablaba con nadie. Me enamoré de la misma chica durante cinco años y nunca le pedí salir... bueno, normal, siempre está saliendo con el rubiales este, y al final... pues bueno (risas). El caso es que... en el tuto es cuando... (y encima iba con melena, bueno, da igual...) en el tuto es cuando busco mi popularidad por cualquier medio, si tiene que ser por medio físico, por medio físico, ¿cómo?, soy el más fuerte, soy el más tal, los niños negros desarrollamos el cuerpo pronto, así que también las chavalas se alocaban, las primaveras, ¿no? Era el chico rapero, por tanto montaba unos espectáculos increíbles,... Le doy muchas gracias al profesor de música, aunque era homosexual y yo no lo entendía en aquella época, el tío puso la maqueta que yo había hecho a todo el instituto, (risas)... Bueno, de todo, entré en la radio... Entonces me hice un chico popular, pero seguía haciendo frente a... aberraciones racistas, a insultos racistas, a ataques violentos, peleas. ¿no?, que te canten el cara al sol en clase y todo ese tipo de cosas, que tengas una pelea, al final de clase, que pegues al pive, que lo lleven al hospital, que te echen a ti, que le echen a los demás, que se comente en el barrio, pero... que los padres de los niños te den la razón porque le has pegado, significa ¿qué coño?, ¡hostias!, entonces, ¿estoy en lo cierto?, entonces, ¿qué pasa aquí?, ¿no?

También por supuesto fui la mala influencia, claro, ¿por qué no?, ¿no?:... si el niño este lleva en instituciones toda la vida, y en las instituciones van como van,...porque la mayoría de las instituciones no tienen el fondo que deben de tener para poder mantener y educar a los chavales y claro y yo... donde dormía con las monjitas éramos, un moro, un gitano, un latino, un africano, cada uno de un lado ¿no?, y yo qué sé, aprendíamos a compartir, aprendíamos a jugar entre nosotros, a comer juntos, entonces... nos aceptábamos, pero claro en clase... ERA DIFEREEEEEEENTE.

Ehhh, bueno, siguiente, sigue...(risas).

E: (Risas) Es que no hace falta entrevistarle, él solo... es que has dicho cosas muy interesantes, varias, entonces, te voy haciendo las preguntas. ¿En qué momento empiezan a decirte que tienes que salir con chicas negras y no blancas?

L: Desde que tengo seis años.

E: O sea, yo no me puedo imaginar... no me puedo imaginar, en qué momento, en qué situación, puede darse una conversación en la que tú tengas que decirle a alguien qué tiene que hacer con su vida personal, siendo un profesor.

L: Yo creo... el profesor no me decía que tenía que salir con chicas negras, el profesor se quedaba callado o se reía cuando decían los niños que tenía que salir con niñas negras, en vez de con blancas, porque los negros salen con negros.

E: No vaya a ser que fueras competencia.

L: Yo creo que... eso es por las series de televisión, aquellas, afroamericanas... los negros no salen con blancas, salen con negras, y es todo un niggaworld que aquí ni si quiera hemos podido tener porque no estamos en esos estratos sociales y no hemos llegado a esa participación, porque antes de derechos civiles van primero derechos humanos.

E: Exacto. Vale,... otro punto interesante que comentabas, tú decías se me daba bien el deporte, tal, cual... la lengua, o sea... crees que puede haber una especie de condicionamiento en lo que a un negro se le tiene que dar bien o no se le tiene que dar mal... o crees que es algo natural, que, voluntariamente, por el hecho de ser negro tienes más facilidad para dedicarte pues... a todo lo que tenga que ver con deportes, música o cosas así, ¿o es un cliché?

L: Ehhh... pienso que la genética del cuerpo humano del hombre negro, está claro, y se puede ver... es una genética fuerte, ¿no?, pero eso no quiere decir que... por tener esa genética tengas que ser futbolista, baloncestista ooo... eso, ¿no? Entonces, aunque sacara... aprobara el Test de Cooper, por esto tuve

un problema muy serio en el instituto, tenía el más alto... Test de Cooper, bueno, salto, de todo... ¡increíble!, yo en el deporte era una historia... y claro, el tipo me suspendió porque hablaba en clase,... pero ¿cómo no vas a hablar en clase viviendo en un centro de menores?. Cuando te pasan cosas como:... ¡eh tío!, ayer vinieron dos camiones de antidisturbios y cargaron contra los niños menores, los marroquíes y los negros, y de repente hubo una batalla campal con la policía... y claro, tú tienes que contarle de todo al profesor, ¿no?, porque en los centros esos, que eran por cierto de acogida, acababan siendo de refoorma... entonces tienes que contarles la historia, como va evolucionando. En gimnasia que estamos en el patio, y estamos haciendo esto y lo otro, todo el mundo habla, a mí me mandaba callar. El día que me suspendieron, habiendo tenido las notas más altas de todo, incluso teórico, fui a la jefatura... a la esta de estudios, a la sala de profesores... y le saqué y le zumbé. Ya tendría quince, dieciséis años, ya era muy popular en el tuto, todo se te sube, pero... claro, tú quieres hacer otras cosas. Es verdad que a veces quieres hacer otras cosas y te niegas, toda la vida, toda la vida, toda la vida, toda la vida, me he estado diciendo:... yo no visto así, porque así visten los blancos... los negrosfake, porque claro, entre los negros tenemos:... eres un niggafake, no vistes como un negro, no hablas como un negro, no vas con negros, no bailas como un negro, tú no eres un negro... no comes ni si quiera comida negra, tío, tú ¿de qué estás hecho no?... Entonces claro, eras un niggafake, entonces claro, toda la vida me han estado diciendo que yo no puedo ir por sitios así porque no, yo no puedo hacer este tipo de trabajos porque no es para negros, entonces...yo cogía la referencia americana... ¿cuál?, el tío que se sienta o se apoya en la pared, sube el pie, se pone ropa ancha porque sí, escucha rap, mueve la cabeza así y juega el basquet, y puede ser maloooo, o muy gracioso como Steveee Urrrrkellll y Will Smith, el caso es que esa era mi referencia.

E: Y ¿tú no crees que esa es una imagen de los negros construida por blancos?

L: Por supuesto, lo es. Es instrumentalizada.

E: Porque supongo que el espectro es mucho más amplio.

L: Es instrumentalizada, más que nada. Instrumentalizada para no dejar pensar. A los niños los educaba la tele, y hoy en día lo siguen haciendo, entonces es instrumentalizar al ser humano desde pequeño, para convertirlo... según mi punto de vista, después de, por eso digo reparación ¿no?... para convertirlos en un nuevo mercado, en los nuevos jugadores de basquet, en los nuevos bailarines, AmericaSpaceDance, ¿no?, en los nuevos criminales...

E: Quizá interesa que los negros sean así y no de otra manera, así eso quizá justificaría toda esa clase de cosas que se dicen sobre los negros, ¿no? el utilizar el propio estereotipo

L: Lleva interesando mucho tiempo, claro, eso es una estrategia para seguir colonizando las mentes, como antes había guerras de colonización y guerras de conquistas y de todo... Ahora hay una nueva guerra, pero ya de hace muchos años, que es una Guerra de Colonización de Campos del Saber.

E: Psicológica.

L: De mentes, ¿no?, de Campos del Saber y en ello va... lo que he escuchado por primera vez en mi vida este año, la Filosofía Eurocentrista, en contra de la Afrocentrista, que es la que te enseña por qué eres como eres, piensas o no piensas..., de dónde vienes y cuál es la diáspora africana, por qué estás como estás, por qué, cómo has llegado, hasta dónde... y en ello, viene... claro, la controversia con el fenómeno de la inmigración, ¿no? Por eso hoy te puedes encontrar con alguien que tenga aquí diez años, once años, quince años y te suelta:... perdona que yo te diga, pero cuando vine aquí no había negros, aquí no había negros, no había negros antes,... (risas), y claro, eso hace mucha pupa. Hace mucha pupa, pero lo que hace más pupa es darte cuenta que hay una historia afroespañola que data desde la Edad Media, pasando por los siglos de la Restauración, pasando hasta por el Franquismo y bueno, después del Franquismo incluso, hasta ahora, ¿no? y que la historia la hacemos día a día.

E: Supongo que habrás pasado por el conflicto: no soy blanco, pero no soy negro, ¿no? O en tu caso, soy negro, pero hay otro negro más negro que considera que no soy negro. Eso también lo habrás vivido.

L: Sí, sí... sí. He vivido ese conflicto de:... ¡yo soy más negro que tú! ... pero escucha que te voy a partir la cara porque no puedes decirme eso y menos aquí delante de estos blancos. Bueno, muchas cosas, muchas, está claro.

Creo que cuando un negro africano que vive aquí en España o que reside aquí no hace mucho tiempo, viene a decirme que es más negro que yo es por una sencilla razón, a veces es como: ¡tío, recuerda que venimos de África!, ¡recuerda que venimos de África!, ¡recuerda que venimos de África!... porque el puto sistema eurocentrista nos está volviendo locos y el carro de la civilización no es este, hermano, ese carro de la civilización no existe... o sea existe pero no este, este no nos pertenece, entonces, cuando un negro me dijo esto, quizás era por eso; pero también, hay negros que me han dicho: ¡buá, tú, negro español!... pero es lógico, es lógico, tienen razones para odiarnos, pero no deberían. No todo lo que es normal es lógico... nos odian, a veces nos odian, nos llegan a odiar, ¿por qué?, porque hemos tenido un pasado, un futuro y a veces un presente, mejor que ellos, por así decirlo, por la sencilla razón de un puto papel, un puto papel, un puto papel llamado D.N.I. y también el idioma, y por eso... sí. Conflictos de yo soy más negro que tú... y hay también un antigüedad... racista... porque claro, la historia de África está cambiada, porque claro... ¿cómo se cura? La negritud decían que era una enfermedad, los investigadores y científicos del Siglo XVI, XVII, ¿no? Entonces la negritud como era una enfermedad se cura a medida que el negro va siendo blanco, eso para los africanos lógicamente es:... sois nuestro virus, sois nuestra enfermedad... y yo siempre me he sentido como que era el puente, soy el puente entre África y Europa: no te preocupes hermano, que a este blanco entre tú y yo le robamos. Pero te dabas cuenta de... ¡coño!, por qué voy a atacar también a los míos, ¿no? Dices: vale, soy el puente, ¿cómo puedo hacer que se integren?, vale, como lo hacía? Llevaba a mis colegas negros con mis colegas blancos, llevaba a mis colegas blancos dónde mis colegas negros, y a veces...te reías, te meabas, pero se integraban, te reías porque:... ¡hey!, ¿pero de verdad puedo ir?... ¿por qué, tío?... no sé, son todos negros... claro que puedes ir, no hay ningún problema.... Pero también:... ¡no tío, yo no voy con esos!... ¿por qué?... estos son todos blancos... no pasa nada tío, ven, te digo que vas a molar, esta noche follamos los dos, ¡vamos! (risas).

E: Vale, o sea, la cosa va más bien porque si tú eres un persona mestiza, que es lo que te hace identificarte como negro y no como blanco, tú mismo, o ¿es algo impuesto por la sociedad? Porque tú, de alguna manera, ¿te posicionas más como negro o como blanco?

L: Soy negro, mi pelo es afro, mi piel es afro...

E: Pero esto sería una cosa intermedia, ¿no? ¿Por qué?, ¿quién ha definido eso? Quiero decir...

L: La Historia.

E: La Historia, por eso... ahí es dónde voy... y ¿por qué?

L: La Historia, la historia en sí...

E: O sea, en el momento en que eres mestizo, ya eres negro, o ni si quiera mestizo... ¿eso es así?

L: Yo decido que soy negro, y digo: ¡coño, soy negro! porque mi padre es negro, mi madre es blanca, y cuando eres afro... está claro que eres negro, lo que no quiere decir que no seas bi-racial, que tengas dos razas, y tampoco tengo que ir por ahí diciendo que soy negro bi-racial, simplemente, con decir, soy afroespañol, se entiende que soy negro por muy claro que sea.

E: Lo que quiero decir es:... ¿quién ha establecido el límite y con qué fin?

L: ¿Cómo? ¿quién ha establecido el límite?

E: La gente podría decir:... bueno, eres blanco, en vez de eres negro. Quiero decir, a lo mejor en África es así, y tu eres blanco, no sé.

L: Decidí ser negro por la sencilla razón de que quiero volver a mi origen. Me siento como un chico huérfano, buscando origen al mismo tiempo que integración, entonces estoy... en Babilon City, Madrid Centro, como puede ser Harlem en New York, o puede ser París, o pueden ser barrios de las Islas de Curasao de Holanda... en Europa o América del Norte, buscando algo que me diga que vengo de África, y la única gente que me dice que vengo de África es la inmigración, y son los africanos, porque en los libros no se cuenta que África fue un país que estuvo esclavizado, colonizado y un montón de cosas más... un país no, perdón un continente, aunque debería ser un país... Bueno, no voy a entrar en términos panafricanistas... el caso es que claro, yo busco mi origen, digo:... ¡ah, yo vengo de África!, ¿por qué?, porque mi padre ha venido de África y he nacido aquí, por eso es por lo que sé que vengo de África. Entonces claro, ...mi identidad está en África, pero también ha ido incluida con la religiosa. Yo he buscado mi identidad con la religión, en el sentido de... es un chiste que a veces digo... ¿qué pintan cincuenta negros en medio de la selva haciendo la cruz de Jesucristo y rezando el credo?, ¿no? Entonces me di cuenta de que también sufrí un “secuestro” de religión, un terrible secuestro. Entonces... tú tienes que rezar, creer en esto, porque pin, porque pan, es la misión hermano, la misión de la iglesia, los misioneros, ¿no? Quiero ir a África porque, joder, quizás allí me digan que religión es... voy y veo una película que dice:... la única religión que puede hacer al hombre negro es sentirse libre, es el islam,... dije:... ¡hostia!, pues me voy a hacer islamista, me voy a hacer musulmán,... ¿por qué? Empecé a parar con musulmanes... y con mucha otra gente, con budistas también, con Hare Christnas... pero ¿por qué?, por la sencilla razón de que tu religión es con la que más identificado te sientas. A mí me hacía mucha gracia cuando decían que Jesucristo tenía los pies cobrizos, por lo tanto, Jesús no era blanco, era negro. Me hizo mucha gracia eso, pero al mismo tiempo, me da qué leer, ¿no?... La Biblia es un bonito libro, es un buen libro, pero hay que aprender a leer entre líneas lo que no te cuenta... como un diccionario, el blanco es malo, la vanidad, el negro.... tal. Ahora mismo, yo intento volver a estudiar porque ya he adquirido unos conocimientos de identidad, filosofía afro y de historia afro, de... de todo un poco, ¿no? pero no por parte de instituciones, que ya es hora de empezar a construir esas instituciones si queremos honrar la memoria en común de este país, porque la historia afroespañola está claro que no va a ser de Francia y de EE.UU. menos. Entonces dices:... a leer entre líneas, ¿no?, ¡qué risa!, y ahora me cojo el libro de conocimiento del medio, y pienso, jummm, medicinas naturales!; o cojo el libro de historia, el comercio, intercambio de especias, animales; leo Darwin, experimentos con tal... ¿no?, y lees entre líneas lo que no te cuentan, y te ríes, pero al mismo tiempo te obceca, te cabrea... Entonces, ¿qué nos queda?, escribir nuestra historia, pero para escribir nuestra historia tenemos que dejar... no podemos dejar que la escriban otros, siempre hemos dejado que la escriban otros en vez de nosotros, aquí en España, por lo menos... hay que pintar, hay que hacer el Juan Pareja, hay que pintar ya (risas)

E: Supongo... que nunca habrás tenido ningún profesor afro...

L: No, nunca.

E: ¿Ni de ninguna otra comunidad étnica?

L: En instituciones nunca he llegado a encontrarme un profesor afro ni de otro origen étnico que no sea el homogéneamente blanco europeo, pero sí he tenido un profesor, fuera de las instituciones, que... dentro de lo que cabe, me ha dado conocimientos, ¿no? Me ha leído, me ha dado documentos, me ha ofrecido un tesoro, me ha estado destapando... Cuando me contaron lo de nuestra participación política en los premios nobel Wole Soyinka, toda esta revolución que hubo con los Panteras aquí... entonces, dije:... espera, espera, eso a mí me suena, antes había unos Panteras... y me sonaba que para ser Pantera había que ser un negro con cojones, porque tenías que ir a zumbar nazis... Entonces, no solo leí eso, sino que me contaban qué proceso después de ese hubo, ¿no?, y qué procesos había habido antes, y ¿por qué había surgido ese proceso?, ¿no?. Cuando Felipe González nos traicionó a todo el colectivo afro y a todos los negros, después de la época de la transición, y también, bueno... Suárez, entonces, te das cuenta de que ha habido unos procesos a través de los cuales hemos ido participando y hemos ido para adelante y para atrás, porque si los Reyes Católicos donaron a los negros un pueblo llamado Gibraleón, como ahora mismo, después, en los 90, descubres que hay un negro disecado desde 1916, que no es 1800, y todavía expuesto en Banyolles, en un teatro, perdón, en un museo.

E: En el museo antropológico.

L: Y claro, toda esa historia de la campaña de Alfonso Arcelín... Emilio Castelar, ¿quién es Emilio Castelar?, ¡joder!, como me sueña esa calle, espérate Emi-

lio Castelar estaba a favor de la abolición, y por eso tuvo que salir excluido de España, ¿no? Recuerdo que me llamaban Anelka, cuando jugaba al fútbol, me decían:...¡Anelka, Anelka!, y no sabía ni por qué era, y luego resulta que Anelka es que era afroespañol y conflictivo, como muchos jugadores. Yo era del Real Madrid hasta ver tantas agresiones, tantas movidas con nazis, tantos negros cabreados, como Carembé y todo esto, que me hice del Barcelona, porque en mi casa se escuchaba que en el Real Madrid eran racistas, y la verdad que todos los que eran del Real Madrid eran unos putos chulos. Pero bueno, yo me rayaba, pero el caso no era ese... ¿puedes volver un poco más con las preguntas?

E: Entonces... ¿en la educación?

L: Entonces... después de documentarme sobre una historia que data de muchos años y siglos y que todavía te la están ocultando, te das cuenta que ahí está el quid de la cuestión, de la educación de la ciudadanía y de la integración, como quieren llamarlo ahora. Que tenemos los colectivos afro, como también otras comunidades étnicas; como son la falta de referencias, la falta de visibilidad en todos los estratos sociales, político, social, artístico, deportivo, religioso... en la libertad, en la libertad de haber podido elegir si de pequeño querías ser cristiano o musulmán... La voluntad para que se hubiese aprobado... porque realmente hubo plataformas para meter historia afro en los libros, si eso en aquel momento se hubiera arreglado ahora podría saber quién soy. Lo hubiera sabido desde un principio, y si a eso le sumas, que desde un principio..., antes se supone que éramos poquitos negros, y me decían:... ¡oye!, ¿tú eres subsahariano, no?, o eres cubano ¿no?... de repente pasaron a llamarme dominicano:... ¡sí, sí!, tú eres dominicano,... y el perfilamiento del dominicano... y nunca han nombrado la palabra afroespañol o:... ¡sí, sí!, este es español... ahí es cuando te das cuenta de que ha surgido un fenómeno: el de la inmigración. Este ha hecho cambiar el sistema, la población, el presente, y el futuro, y dices:... vamos a ver, vamos a ver, vamos a pararnos, ¿vale?, vamos a pararnos... En instituciones negros no hay; en la policía negros no se ven, aunque digan que los haya; bomberos negros, no se ven; participación política, no se ve; la mayoría de los negros que están trabajando, trabajan en sectores que sufren la mayor explotación; y luego también tienen que estar... que si con el periódico de la farola, que si tal, o sea, somos los que más abajo estamos muchas veces... junto con los rumanos, los árabes, junto con... un montón, con los indios también, los banglas, y los chinos y los japoneses también en algunas condiciones, en otras no. Eso se debe, pues eso, a política de economía, impuestos y tal. Entonces dices, vamos a ver... yo no he elegido acabar en la cárcel, y he acabado en la cárcel, ¿por qué iba a acabar en la cárcel?, tal vez porque me cerraban las puertas con los trabajos, porque había un perfil, hay un perfilamiento cultural dicho homogéneamente europeo... desde que se aprobó eso, como hace 20 años*, ¿no? Entonces claro, somos expulsados, somos excluidos de cualquier oportunidad de progresar, para poder empoderarnos, para poder desarrollar, entonces, dices...eso es lo que pasa tío, que entras en un centro penitenciario y la mayoría de los jóvenes son afrodescendientes o afrolatinoamericanos o del Este de Europa, de países que tampoco están integrados en lo que es esto. Aquí en España, y si ya le sumas lo de los CIEs, que son campos de concentración a la antigua, pues...

E: Vale, ¿crees que habría un condicionamiento educativo que ya podría predisponer a determinadas personas, o sea, condicionar el destino de las personas afro y otro tipo de comunidades étnicas, hacia ese determinado perfil, como dicen algunos de los principales escritores afroamericanos?

L: Hay condicionamiento, pero lo que no debemos hacer es creernos que ese condicionamiento va a poder con nosotros. O sea, cuando te fijas... lo que hay que hacer es luchar en paralelo, luchar en paralelo, o sea, no podemos... o sea es... lo mejor es participar, luchar en paralelo, seguir participando, luchando en paralelo, visibilizarnos, estudiar, trabajar, estudiar, estudiar... para poder tomar el control de nuestro destino. Sí hay un condicionamiento, y es verdad que lo hay, como hay un racismo institucional, pero también hay un truco con las ONGs y macroONGs que siguen sacando proyectos de integración cuando nos están dando la espalda. O sea... nos dan la espalda de la manera más diplomática, con asistencialismo, tutelaje, lástima y tráficos de miseria como forma de negación extrema. Luego sacan un proyecto, empiezan con sus rollos de la ONG y te da lástima porque a los negros les hace falta, les hace falta, pero por aquí te la clavamos... y vamos metiendo nuestras empresas, ¿no? Empresas españolas devastando sitios afro, donde una gran cantidad de gente que vive allí es afro, ya sea en Colombia, ya sea en Guinea, o sea donde sea. Pero claro, por otro lado dicen que están ayudando y claro, algo harán, eso es verdad, porque la gente no estudia y trabaja para ayudar para luego no ayudar, ¿no?, realmente, hay algo, se hacen cosas, pero... instrumentalizado, instrumentalizado.

E: Y desde la educación, ¿cuál crees que sería la vía para avanzar en la causa afro?

L: Como la educación es política, empecemos por llevar a cabo y hacer que se realicen, se pongan en acción esas leyes que se han ido aprobando entre dientes, como puede ser la Ley 63/2006, Ley de Igualdad de Trato, como puede ser la reciente Proposición No de Ley, PNL, aprobada por el Parlamento Europeo el 17 de febrero de 2010, que dice de Reconocimiento a la Comunidad Negra, de Acciones Afirmativas, políticas de acción afirmativa, reparación de la historia... con toda esa agenda de Recuperación de la Memoria Histórica... Fondos Europeos para Afros del Caribe, para Afros de España... de todos los lados, ¿no?, como pueden ser un montón de cosas, un puñado de cosas. No estamos hablando de retirar el nombre de algunas calles ahora, pero sí que empecemos a contratar, porque lo que estamos haciendo, si no cambiamos esto, es provocar, provocar una ira de generación en generación, provocar... un Robocop (risas), provocar unos disturbios, ¿no? Yo siempre me he imaginado que de aquí a unos años podrían surgir unos disturbios, rollo como en Londres, como en Francia...

E: Va a pasar.

L: Pero para evitar eso, lo que tenemos que hacer, realmente, es unirnos todos, todos, o sea, blancos y negros, españoles, sin miedo a cambiar el país, porque amamos este país, o sea, yo amo mi país España, amo mi país pero también lo odio... Yo nunca he vestido una bandera de España, y cuando veo una bandera me cago en todo, pero mi hijo no tiene... mi hijo que no ha nacido aún no tiene que sufrir eso, tiene que tener el mismo derecho a amar este país. Entonces, lo que tenemos que hacer, quizás es fijarnos en la infancia, centrarnos en la infancia, centrarnos en los barrios donde existe el mayor

número de inmigrantes... es inmigrante o... dejar de hablar de inmigrantes, y empezar a hablar de comunidades, ¿no?, porque somos comunidades, no hijos de inmigrantes, somos comunidad negra, comunidad india, hindú, china... Empezar a aceptarnos como comunidades, ya que somos ciudadanos, y una vez que seamos ciudadanos, y reconocidos ciudadanos, pues quizás todo sea más fácil, para cambiar y para honrar un país, para poder arreglar nuestro pequeño pueblo...

E: Reparar, ¿no?

L: Reparar, reparar.

C9

E: Bueno... si tuvieras que describir tu experiencia educativa en España con una palabra, ¿cuál sería? Si tuvieras que describirla en general...

M: La mía personal, ¿no?

E: Sí. ¿Cuál sería tu balance? ¿Qué se te viene a la cabeza?

M: Es... decepción.

E: Decepción. ¿Por qué?

M: Por todo... no he podido estudiar, no he podido estudiar bien. Ha sido imposible. Tiene mucho que ver que mis padres, los dos son marroquíes, los dos vienen de allí, ellos se conocieron aquí pero los dos son marroquíes, no saben hablar el castellano bien, a pesar de que mi padre lleva 45 años aquí... pero no lo ha estudiado, y eso... siempre lo he dicho, es mazo de importante. La comunicación entre tú y tus padres, yo hablo castellano y ellos no, ellos hablan marroquí... y yo sé hablar lo básico, las palabras importantes, las palabras... como digo yo, de telediario, no las entiendo, ¿entiendes? Eso es superficial. Y luego... en el colegio... ha habido racismo a saco. Yo me acuerdo, me acuerdo de muchos puntos del racismo... de los profesores, y más antes... cuando yo era pequeño, que esto era un desmadre. Por ejemplo, un día, dos niños nuevos... ¡fíjate!, te voy a contar una anécdota... dos chavales que entraron nuevos, ¡eh! ...el día que entraron, un chaval que era muy problemático, por lo visto... yo ni lo vi, ni sé cuándo, ni dónde, les saco una navaja a los dos nuevos, y al día siguiente, el chiquito este problemático no vino al colegio, venía de pascuas a ramos... entonces, los otros dos... me señalaron a mí, decían que era yo quien les había sacado la navaja, pues la palabra de esos niños era la que valía, y la mía era mentira, yo había sido el que lo había hecho... yo había sido el que les había sacado la navaja... Yo no sabía nada de eso, me quedé impresionado, me acusaron... y ya me dejaron separado de la clase y de todo, en un aula solo, al lado de dirección y cada rato venía un profesor:... que vosotros en vuestra cultura tenéis muchas navajas, sabéis lo que son, sois navajeros y tal, y ¿dónde tienes la navaja?, ¿dónde está?, hasta que no la traigas no te dejamos en paz,... bueno, ¡un rollo!, como si fuera....

E: De prisión, sí.

M: Sí, la cárcel o la policía, ahí, no sé, algo... y yo, desde ese día, tengo... un no sé, se me ha quedado, se me ha quedado.

E: Sí, es un trauma eso, para un niño.

M: ¿Qué pasó? Tenía yo... once, doce... once años. ¿Qué pasó?... que el padre de los niños fue.... y a partir de lo cual no me volvió a hablar nadie del tema ese, porque el padre de los niños vino armado al colegio a por mí, con un arma de fuego ¿eh? Yo vivía muy cerca del colegio, y justo ese día, estaba mi madre hablando con la directora, y yo había estado en Dirección, la directora acusándome directamente, diciendo que sacara la navaja donde estuviera, dos días después... entra el padre de los niños diciendo que me va a matar, yo salgo corriendo, mi madre se queda peleando con el hombre este... resulta que la directora vio el arma, denunció el colegio al señor este que vino con un arma a por mí, todo eso... y no volvieron a hablarme del tema.

E: Fue una buena lección para ellos. Y ¿los chavales?... o sea, ¿el otro chico no volvió a aparecer?

M: A esos chicos les sacaron del colegio.

E: Pero... ¿el chico que había sacado la navaja?

M: Ese chico, en realidad, yo sé quién es, y ahora a estas alturas... ya han pasado muchísimos años, lleva muchísimos años en la cárcel ese chaval... porque siempre ha sido un delincuente y está donde están los delincuentes, y se sabe, pero yo nunca he acusado a nadie, no acuso a nadie nunca... yo decía que yo no era... porque no había sido.

E: Claro.

M: Yo sabía quién había sido, pero yo no iba a acusar a nadie, simplemente decía que yo no era.

Pues ese punto, por ejemplo... y mil cosas más. A lo mejor, desaparecía un borrador en clase y ya me acusaban a mí, ¿me entiendes lo que te quiero decir?, y yo nunca en la vida he robado, nunca he tenido un problema en la vida... mil detalles de esos. Luego... con profesores... que yo, por ejemplo, no entendía algo y a mí nadie se paraba a explicarme... y así de niño, lo vas dejando, ¿sabes? Ves que nadie te atiende... y que no lo entiendes y al día siguiente te vas ya sin ganas de escuchar, y durante años así, y al final... sientes un rechazo hacia ti de todo el mundo, ¿sabes lo que te quiero decir?

E: Sí.

M: Es muy difícil, porque yo soy madrileño, yo he nacido aquí y soy español, pero aquí... soy extranjero, soy moro... Todos los días me lo dicen:... ¡tú no eres de aquí!, ¿de dónde eres?, ¿quién eres tú?, ¿qué tú has nacido aquí? no me los creo... y todavía se siente, es muy difícil. Y yo voy... por ejemplo, a Marruecos y no soy marroquí, o sea, no tengo sitio en el mundo. Allá donde vaya soy de fuera, de otro lado, incluso en donde he nacido, y es muy difícil ¿eh? Y eso se nota sobre todo en el colegio.

E: Claro. Pues... cuéntame un poco más... tú dices que naces aquí, tus padres no hablaban bien el español... ¿cómo aprendes el español, de más familia que tienes aquí viviendo, o es cuando empiezas a entrar ya en el colegio? ¿Con qué nivel de español entras tú al colegio?

M: Aprendo en la calle a hablar español... yo he pasado más rato en la calle que en casa, ¿sabes? Jugando y eso... jugando al fútbol, jugando a lo que sea, pero...era... cuando yo entré al colegio sabía ya español, porque yo he sido siempre de aquí, de la guardería, de... en la guardería pues yo aprendí, al principio, ¿no? Ahí aprendí las primeras palabras, lo que sea, no me acuerdo bien... lo que aprendí ahí, pero ya cuando fui al colegio... sí, yo siempre he hablado español, normal, pues como un niño de aquí, ¿sabes?

E: O sea, que cuando llegas al colegio tienes un nivel correcto de español...

M: Normal, como cualquier niño. El problema con lo de los padres es a la hora de entenderme con ellos. Ellos no entienden las palabras que yo uso, yo no entiendo las palabras que ellos usan.

E: Pero con el tiempo que llevan viviendo aquí... supongo que ya...

M: Es muy difícil, porque no se han sentado en una escuela nunca, ninguno de los dos.

E: Es difícil, depende del contacto que tengan con españoles... Bueno, también es una manera de conservar la propia cultura.

M: Sí.

E: Que hay mucha gente que cuando llega aquí... pierde un poco eso, ¿no?

M: Pero... creo que hay que dar prioridad al contacto entre... a la comunicación, ¿sabes?, a entenderse bien en un entorno familiar, o en casa ¿no? A eso hay que darle prioridad. Si mis padres hubieran tenido que ir a la escuela para entenderme a mí y a mis hermanas y... ¿sabes?, lo tendrían que haber hecho en realidad, tenían que haber hecho ese esfuerzo para que fuera mejor.

E: Imagino que a la hora de apoyarte con los deberes... por ejemplo, para ellos sería muy difícil

M: Nunca, imposible, claro, imposible, nunca han podido.

E: Y ¿cuál era la respuesta que daba el colegio a eso?, ¿te ofrecían algún tipo de apoyo, de algún profesor concreto, algún grupo de apoyo...?

M: No. Sí, la clase de compensatoria... la clase de compensatoria, pero... que viene a ser lo mismo, porque luego cuando estás en clase de compensatoria, lo que pasa es que... es que ven tu nivel, que tu nivel es pésimo, no sabes decir nada, no has aprendido nada, matemáticas... no sabes dividir, no sabes tal, no te sabes... tienes muchísimas faltas de ortografía y todo eso... y al final, la clase de compensatoria pasa a ser una clase de jugar al ajedrez... o hacer un dibujo porque... es un esfuerzo grandísimo enseñarle a este chaval todas las faltas de ortografía que tiene... no lo sé. Al final... yo siempre he visto que las clases estas de apoyo, que he estado en la escuela... en fin, no he sacado ningún... nada.

E: ¿Ningún provecho?

M: No.

E: Y ¿tú ves que los profesores iban a esas clases con ánimo? ¿Para ellos era algo costoso, incómodo?

M: Era algo muy sufrido... para los profesores, porque no era yo solo, éramos unos cuantos. El colegio donde yo he estudiado, era el colegio con más magrebí de Madrid, y eso se comprobó un día. En el Barrio del Pilar, el colegio Guatemala. Y en la clase de compensatoria... a lo mejor éramos 12 o 16 ¿sabes?, era imposible, entonces, ¿qué hacían?:... como no voy a poder controlar... ayudando a todos estos, que no saben casi nada, realmente, ¿no?, ¿cómo los puedo controlar? haciendo algo que les guste, ¿qué les gusta?, jugar al ajedrez o dibujar,... entonces, al final, se olvidan de enseñarte... Solo por controlar una clase de niños que no están acostumbrados a escuchar, a atender, a entender después de escuchar, ¿entiendes?... no, están más acostumbrados a jugar y... porque el rechazo les ha ido alejando de los estudios, ¿entiendes?

E: Sí, les ha aislado de esa... también creo que tiene un poco que ver con el tema de refuerzo positivo, refuerzo negativo, o sea... si a ti cuando eres pequeño, te vienen diciendo, de una manera o de otra, que tú no eres bueno en esto o esto no se te da bien, o tienes alguna dificultad para eso... llega un momento en que el niño lo asume, ¿no?, y se lo cree. Cree que no puede alcanzar ese nivel, o que no puede... o que eso no es lo suyo, ¿no?, “yo no puedo dedicarme a estudiar”. Cuando te encuentras con un niño que le cuesta más, por las razones que sean, enseñarle, hay veces que a ese niño, el mensaje que se le transmite, en lugar de:...a lo mejor te va a costar más pero vas a poder... algunas veces es el contrario:...no, es que tú no vas a poder. Entonces, esos niños asumen eso como una verdad, y en vez de seguir luchando, a pesar de esa dificultad de partida, lo asumen, entonces... llega un momento...

M: Es cierto, sí...sí, se divide, es que siempre se ha dividido, en realidad, se divide... Yo siempre lo digo, las... no sé cómo explicarte, me quiero acordarme... eh, siempre dividen en grupos a la gente, ¿sabes? Los dividen en grupos: los que sacan el sobresaliente, esos son... en el futuro van a ser astronautas, arquitectos... y luego son las cajas del supermercado de mi barrio, ¿entiendes lo que quiero decir? O sea, de niños, les llenan la cabeza demasiado, les llenan el coco... A unos y a otros, separan demasiado... por ejemplo, la clase, es lo típico, de los que se sientan en primera fila y los que se sientan en la última fila, pero para que llegue a ser así... eso son reflejos de otras cosas, del pasado, ¿entiendes? Un chaval no llega de buenas a primeras y se sienta en la última fila y hace pelotitas de papel para tirárselas a... no, eso es porque se siente mal, porque está frustrado, y es muy niño, es un niño, aunque tenga 12 o 14 años sigue siendo un niño, no va a entender nada de eso, va a sentirse rechazado... entonces, ¿qué pasa?, que cuando llega la adolescencia sale

como un hombre, yo ya soy mayor, yo ya soy mayor, a mí todos estos que digan lo que quieran y no me vale para nada estudiar, yo voy a ser “otra cosa”, ¿entiendes?... Bueno, y luego influye todo eso en el futuro de las personas.

E: Me gustaría retomar una cosa que has comentado antes. Dices que en tu colegio había una gran cantidad de población magrebí, ¿no?

M: Sí.

E: Eso ¿qué crees que ha supuesto para ti dentro del aula? Porque también podías haber vivido otra realidad diferente, que se puede ver en otras entrevistas, ser el único niño de diferente origen, que tú has nacido aquí, pero... eso también es una realidad dura, entonces... en contraposición con eso...

M: Resulta que... los niños de los que te estoy hablando son todos nacidos aquí.

E: Son todos nacidos aquí, de origen magrebí...

M: Todos.

E: Pero, ¿había algún tipo de vínculo, con esos niños, que con los otros no había?

M: Sí, exactamente. Nosotros además de que... de que éramos todos magrebís, todos vivíamos en el mismo sitio, en el mismo barrio, que era muy chiquitín, eran cuatro calles y todos vivíamos juntos, hemos crecido juntos, y aún seguimos juntos. Es como que somos mucho más que amigos, mucho más que compañeros del colegio, somos familia, entre toda esa gente, todos esos magrebís. Sí que tienes razón... que ha influido mucho, y tal vez negativamente pensando en los estudios, porque... éramos tantos, nos aferrábamos unos a otros, y todos juntos... pues hemos salido de los estudios, nos ha pasado a todos en comunidad, en vez de pasarle a uno solo pues... nos ha pasado a un grupo.

E: Y ¿crees que eso era más común entre los alumnos magrebíes que entre el resto de alumnos del colegio? El tema de dejar los estudios

M: En realidad... sí, es lo... incluso, como éramos tantos... ¿cómo decirte?, otros niños, que eran de otra calle, de otro barrio, que eran españoles, se acababan juntando con nosotros, haciendo nuestras migas, y siguiendo nuestro estilo de vida, y muchos españoles al final, han hecho lo que nosotros, se han sentido con nosotros... bien, y al final han dejado los estudios. Sí, sí es cierto, pero que no ha sido al contrario, que uno de estos marroquíes... bueno, unos sí, de 30 o 40, a lo mejor un 5%, han sido los que han sacado sobresaliente y notable, y al contrario, de los españoles, eran menos los que suspendían y eso...

E: ¿Crees que había más alumnos en compensatoria de origen magrebí que españoles?

M: Que yo recuerde... no he visto nunca un español en compensatoria, nunca. Solo éramos los chavales que te digo, además, éramos un barrio muy grande, va por quintas como nosotros decimos, los que tenían ocho años y eran unos cuantos, los que estaban entre 13 y 15 y eran unos cuantos, luego los más mayores de séptimo y octavo y eran más mayores, había muchos magrebís en ese colegio. Me he liado...

E: ¿A qué crees que se debía todo esto?

M: ¡Ah!, lo de compensatoria, vale.

E: ¿A qué crees que se debe?... ¿quién más alumnos magrebíes fueran a compensatoria y abandonaran los estudios. ¿Cuáles crees que pueden ser las causas? Aparte de que unos arrastraran a los otros, por afinidad, que eso es algo muy natural, que diferentes personas se junten, y por afinidad, más o menos acaben adoptando el mismo comportamiento... pero, ¿por qué crees que eso pasaba justo en ese grupo de personas y no en el otro, ¿qué razones crees que existen para que eso fuera así?

M: Son muchas cosas... son muchas cosas. Por ejemplo, todas estas personas, sus padres no hablaban el idioma en que están estudiando sus hijos, entonces, nunca les podían ayudar en ese tema, nunca tienen nada en común en ese tema, ninguno de esos chavales... todos sus padres son de Marruecos, y no pueden ayudarles a hacer los deberes, no pueden enseñarles, rectificar si sus hijos pronuncian mal algo, o escriben mal algo, porque sus padres tampoco saben, eso es un punto muy importante, la comunicación en el hogar, ¿eh?, entenderse de verdad. Luego, por supuesto, esto tiene mucho que ver con los estudios, porque los deberes que te mandan los tienes que hacer en casa, cuando vienes y llega la hora de hacer esos deberes, no los vas a hacer, nos los vas a hacer, porque además... es un grupo muy grande de chavales, de niños, que todos sabéis que vais a salir a jugar al fútbol, en vez de hacer los deberes, ¿sabes?... Pero como te digo son muchas cosas, son muchos puntos diferentes, porque tampoco antes había tanta diversidad de extranjeros aquí, yo lo recuerdo perfectamente, tampoco... soy joven, pero recuerdo que aquí lo que había era: magrebís, gitanos y españoles, luego... a partir del 98-2000, fue cuando empezaron a venir muchos latinos, chinos, ¿entiendes?, pero... antes de eso, marroquíes, españoles y gitanos, aquí en España, estaba dividido así, y entonces era mucho más fuerte... Sí, el racismo se sentía mucho más. Ahora, como tú dices, hay muchas razas, mucha gente de todos... de todas las partes del mundo, se nota mucho menos, en los colegios y todo.

E: Y cómo crees... o sea, ¿crees que el colegio, el currículo, los profesores, el director, la directora... esas personas, digamos, tuvieron también algo que ver en que hubiese ese fracaso escolar entre la población magrebí?, ¿cuál es su parte de culpa?

M: Sí, los profesores, en esas épocas, yo recuerdo... por eso te decía, que en los colegios estaba muy marcado, y por eso, en los colegios, que es el caso que yo conozco, que es mi caso; en la escuela, te he comentado, que éramos muchos magrebís, no había gitanos y españoles, éramos como mitad españoles, mitad magrebís, entonces, por ejemplo, la directora de ese colegio, era como que se sentía diferente a las directoras de todos los demás colegios, porque tenía muchos magrebís y ella era diferente. Su colegio era diferente a todos porque era el que más magrebís tenía, entonces... segurísimo que ha tenido mucho que ver y ha influido mucho, la forma de tratar es diferente, a unos y a otros. Yo por ejemplo... cuando era pequeño, teníamos que comer cerdo en el comedor, no había una dieta para nosotros, si las lentejas llevaban chorizo de cerdo, y si no querías chorizo, te tenías que comer las lentejas y el chorizo lo dejabas ahí, pero tú te has comido toda la grasa del cerdo que no querías comértela, ¿entiendes? Si había San Jacobo, si no te lo comes te vas a quedar con hambre, estaba bueno, no tiene nada que ver que esté bueno con que no puedes tomarlo... Entonces yo lo comía, hasta que ya crecimos, por

ejemplo, mis hermanas ya habían salido del colegio, y fue en el 98-2000 o por ahí, cuando pusieron una dieta... ¿qué digo 2000?, o más tarde incluso, una dieta para musulmanes en el colegio, ¿sabes? Sí, eso... son un montón de detalles, que además esos cambios, esos cambios, que de repente os ponemos una dieta porque hemos aprendido que os tenemos que respetar... pero no se vivía en el día a día, el respeto en clase, ¿no?

E: Era como... ahora hay que hacer lo de comer diferente, ¿no?

M: Sí, era como, por ejemplo, el nombre ¿no?, a la hora de pasar lista: Mohamed Said Rik, As...asridi, así lo diría un español, y se dice Mohamed Said..., yo no quiero que lo digan... pero lee lo que pone y lo vas a decir bien, ¿no?, no, es como... tú tienes un nombre que no es de aquí, tu nombre es superraro y lo voy a decir como me dé la gana, ¿entiendes?... No, Mohamed Said Pirripipim Tananana, y toda la clase a reírse:... ¡jajajajaja!, ¡vaya nombre!, ¿qué dices?,... y te quedas extrañado. Todos esos detalles se viven al día, al día, al día un montón de cosas, ¿sabes?, podríamos hacer hasta una lista de cosas que se viven y se palpan al día, y que todavía me ocurren. Yo trabajo de cara al público, hoy en día, en mi comercio, alguna persona, algún cliente me pregunta:... ¿de dónde eres?... Soy de Madrid, he nacido aquí ... ¿tú?, pero si tu cara no es de aquí, pero si tú no eres de aquí... pero, ¿cómo que mi cara no es de aquí? no lo entiendo. La gente es muy ignorante y a parte... a parte se creen que saben mucho y... no quieren saber la verdad. No quieren saber más porque se creen que ya lo saben, la realidad es que aquí se palpa el racismo a diario.

E: Y volviendo a la escuela... hay algún momento en que recuerdes esa anécdota en la que te sientes diferente porque te señalen como diferente o que sientas las diferencias... ¡Hombre!, es posible, que en tu caso, al compartir colegio con muchos niños magrebíes, ya vienes sabiendo un poco esto, ¿no? No es lo mismo que cuando llegas a una clase y eres la única persona de origen marroquí. Siempre hay un momento, en todas las entrevistas, que alguien me cuenta el momento en que fui consciente... me sentí diferente, ¿no?... Cuando yo dije... ¡soy diferente!

M: Yo, en realidad, no sé si porque yo me he fijado más, pero yo te digo que... eso, eso te podría hacer una lista de cosas que se palpan a diario, de pequeño me ocurría y todavía no me ha dejado de ocurrir, son cosas... sí, en el colegio me he sentido... te quiero decir con lo que te explico, que no ha sido una vez, han sido muchas veces... contarte yo una anécdota ahora pues... podría sí, haciendo memoria, reseteando como yo digo, tendría que recordar alguna anécdota... ¿puede ser más tarde?

E: Vale, si no la recuerdas, volvemos luego más tarde.

M: Sí, sí. Si me haces otra pregunta...

E: Vale, sí... tus hermanas, ¿recuerdas alguna cosa en relación a ellas?, que se sintieran diferentes, que hayan tenido que sufrir... Lo digo porque, al ser un caso cercano, quizás recuerdas algo que les haya ocurrido... o sea, no sé si llevaban pañuelo o no, pero... si lo llevan, es probable que hayan tenido que vivir algo...

M: Es que a ver.... así, por ejemplo, acentuando esto del pañuelo... tengo cuatro hermanas, chicas, y solo una lleva el pañuelo, solo una de las cuatro, porque ella quiere.

E: Claro.

M: Quiero decir, nosotros, somos musulmanes... y mis hermanas, las que no llevan pañuelo, también rezan, cinco veces al día, se lavan, se tapan y rezan, pero hacen su vida sin el pañuelo. Son de aquí, son madrileñas, han nacido aquí, pero... sí es cierto, solo por sus nombres, ya te digo... solo por el nombre, mi hermana la que lleva el pañuelo, en una entrevista de trabajo... muchas veces le han dicho te tienes que quitar el pañuelo, no se puede trabajar aquí con pañuelo, o directamente, por no decirle eso, no la cogen... Mi hermana mayor es la que más ha sufrido eso, sin duda, porque antes, sí que es verdad, que hace años, hace 30 años se sufría mucho más, se sufría mucho más, no estaban ni acostumbrados a ver una magrebí, y mi hermana con la piel supermorena, el pelo superrizado, una africana ¿no? Antes era superraro ver a una niña así y se habrá sentido rechazada miles de veces... mi hermana mayor se fue de España, vive en otro país a causa de sentirse rechazada ... y tiene un caso muy particular de eso, de un trabajo que estuvo y se sintió muy mal, muy mal, muy rechazada, por ser...de origen, porque ella es española, es madrileña, y por tener ese nombre, y esos rasgos físicos, y esas creencias... se ha sentido muy mal en el último trabajo, y no hace mucho, ¿eh?... Hace como cinco años o por ahí, se fue de España, es superfeliz en otro sitio donde esto no existe, donde no existe el racismo, en Europa ¿eh?

E: Pues... un poco así, relacionándolo con esto que me acabas de contar, ¿alguna vez, estando en clase, han hablado de la cultura árabe, en que se fundamenta, incluso de la religión, la presencia histórica en España?

M: Sí, por supuesto, sí, sí, sí.

E: Y ¿cómo han hablado de esto? De qué manera?

M: Supongo que... creo que lo único que recuerdo que hablaban en el colegio de esto... bueno, lo que todo el mundo habla en España de los árabes, cuando estuvieron aquí ochocientos años, no te hablan de antes de eso, que los árabes tienen historia muchísimo antes que eso, de eso no nos han hablado nunca, ¿no?... y sobre todo de... se basan, te hablan más... Sí, de los cambios que produjeron los árabes aquí, las cosas buenas que dejaron, te lo cuentan, y luego te cuentan la guerra, cómo fueron expulsados, eso... y cómo ahora son españoles y esto es de España. Sí yo... hay un punto en eso que siempre lo digo, si España... bueno, se expulsó de aquí a los árabes hace cuatrocientos años, siempre lo digo, os queda el doble de tiempo, otros cuatrocientos años para que llevéis el mismo tiempo que estuvieron ellos aquí... y el ADN ya se equilibraría más, ya seríais más europeos, dentro de cuatrocientos años, pero todavía lo lleváis ahí, medio árabe, medio europeo (risas).

E: Bueno, de hecho creo... que todos los apellidos que acaban en ez, Martínez, González, López... son de origen árabe, o sea que provienen de musulmanes conversos al cristianismo, porque no les quedó otra, fueron expulsados y, o se iban o se quedaban aquí convertidos al cristianismo. Todos los que

acaban en ez, que son casi todos.

M: Sí, también... en ez y también los nombres que empiezan en Al, Alberto, Alfonso, muchos nombres también... Ocurrió eso, eran musulmanes y por no irse y salir de aquí, cambiaron su nombre... lo adaptaron, siguieron con su mismo nombre y cambiaron de religión, de etnia por así decirlo, por no ser expulsados o asesinados.

E: Es cierto que en el currículo sí que se habla de esa parte de la Historia, sería imposible no hacerlo, ¿no? Pero creo que no se habla mucho de las aportaciones...quizá las aportaciones arquitectónicas y tal, pero no se adentran mucho en la cultura, y las conexiones que esa cultura tiene con la propia cultura española, la herencia que ha quedado de eso y que forma parte de cada español y que también es la conexión con los que llegan ahora.

M: Eso es un punto muy importante, es un punto muy importante, porque, en realidad, ahora mismo, hoy en día, los españoles se sienten superdiferentes, son españoles ¿no?, pero en realidad tienen muchísimas cosas en común con los árabes... hablando de cultura, de costumbres, formas de ser incluso, o de comportarse. Tienen muchísimas cosas en común con los españoles, como yo digo... no han dejado de ser árabes aún, todavía les queda, son aún árabes.

E: Entonces, supongo... que no habrás tenido la oportunidad, de haber vivido en clase, que hubiese algún profesor que perteneciese a alguna otra comunidad étnica, o algún monitor...

M: ¿Qué si he tenido alguna vez un profesor que no fuera...? Nunca he tenido.

E: Y ¿de alguna otra comunidad étnica?, ya no la magrebí, sino cualquier otra.

M: No, nunca he tenido ningún profesor así. Yo estudié hasta 2º de la ESO, a partir de ahí no he podido estudiar más, y hasta ahí, todos mis profesores fueron españoles siempre.

E: ¿Crees que sería importante que en la escuela hubiese profesores de todas las comunidades étnicas? que pudieran dar un trato más igual, atender a los chavales que llegan.

M: Yo creo que no solo es importante, sino que deberían de pensarlo bien, las personas que dirijan todo esto, ¿no?... porque es necesario, es necesario, porque tú vas por ahí y todos los profesores de los colegios y las universidades son españoles, todos los policías son españoles, ¿sabes lo que te quiero decir? Mientras que hay gente que podrían ser... personas que podrían ser grandiosos profesores, grandísimos profesores, que no son españoles, que están aquí, tienen sus títulos, tienen sus carreras, que no vienen de aquí, son inmigrantes y nunca van a tener la oportunidad de ejercer su verdadero trabajo, porque eso está limitado para los que son de aquí.

E: E incluso siendo de aquí, si eres de otro origen, es algo que también se produce.

M: Exactamente, sí, que es como el caso de... mis hermanas, por ejemplo. Aún siendo de aquí, tienen estudios, pero no trabajan de lo que han estudiado, no tienen la oportunidad, y nunca le han dado una oportunidad, sí.

E: Pues... un poco siguiendo con esta situación, crees que si se hubiese hablado de tu comunidad étnica, de tu cultura, de África en general, su historia, de las aportaciones positivas que los magrebíes han hecho a la Historia, ya no te digo de épocas pasadas, sino en el presente, políticos, gente... científicos, que los hay...¿crees que si te hubiesen hablado de esto en el colegio, habría hecho que te hubieras implicado más y ese fracaso escolar del que hablábamos, en las personas magrebíes, hubiese disminuido, al sentir un referente propio dentro del currículo?

M: Por supuesto. Por supuesto, porque fíjate ... son cosas... todo va enlazado como yo digo, por ejemplo, éramos muchos magrebíes, ¿vale?, te voy a explicar, va con lo que... entonces, nosotros ¿qué hicimos?, inconscientemente, arraigarnos más, como éramos muchos en grupo... arraigarnos más a nuestra cultura de origen. Nos sentíamos más marroquíes que españoles, mucho más marroquíes que españoles. Entonces... si nos hubieran hablado de esos árabes que hicieron cosas muy importantes, para todo el mundo en el planeta, en la historia, seguramente, nos habría llegado a la patata, como yo digo, porque nos sentíamos muy árabes, mucho más que españoles, habiendo nacido aquí, nos hubiéramos sentido muy identificados. Pero... voy más allá, si nos hubieran tenido que hablar de todo eso, esos profesores tendrían que haberse documentado de este tema, se hubieran... ellos mismos, hubieran dejado de ser un poquito... serían un poquito menos racistas, porque se hubieran documentado, se hubieran dado cuenta de que eso viene en la historia, los árabes... Bueno, sus alumnos eran de origen árabe y al tenerse que documentar para ayudar a esos chavales, para darles información de personas históricas... no sé si me entiendes. Ellos mismos, los profesores, serían más cultos, y también cambiaría la forma de ver a los árabes, a sus alumnos a los que les tienen que enseñar eso.

E: También tiene que ver un poco con esto, los referentes que muestran tu propia cultura con los que te puedes identificar en un determinado momento. Te dicen lo que puedes llegar a ser y lo que no puedes llegar a ser, y si todo lo que te enseñan... de lo que puedes llegar a ser, en la televisión, la publicidad, las revistas, incluso el aula... lo que te enseñan de lo que puedes llegar a ser es... O sea, no es, justo todo esto que estamos comentando, personas que llegan a conseguir un puesto de trabajo bien remunerado, que participan en las instituciones, ¿no?, sino te muestran esa parte... de las personas de tu cultura que han logrado alcanzar ese objetivo, pues te están destinando a dedicarte a lo que te muestran, ¿no?

M: Sí, exactamente. Lo comparto.

E: Estás de acuerdo. ¿no?

M: Lo comparto. Estoy de acuerdo.

E: Y bueno... yo trabajo a través del Arte, entendiendo el Arte también, en sus muy diversas formas, o sea, que la música podría tener también que ver en esto. ¿Crees que el arte puede ser la forma... para que la gente entienda todas estas cosas de las que estamos hablando?

M: Por supuesto, puede ser... Yo no estoy investigando el caso, pero puede ser una de las mejores maneras de llegar realmente a la gente. Ya que el arte, es lo que... como yo digo, realmente, son los sentimientos, las emociones de las personas, ahora mismo, en el siglo XXI... las emociones de las personas, los sentimientos, se guían, se basan en el arte, la música, es que... pintura.

E: También, el hecho de que haya una cultura española... o afroespañola, una subcultura al margen, que crean las comunidades de inmigrantes... ¿sabes?, estas comunidades de inmigrantes sí que beben mucho de su propia cultura, de su propia creación musical, sus propias expresiones, que, realmente, son con las que crecen los chavales...

M: Justamente. Exactamente, ahora nos estamos entendiendo. El arte son los sentimientos reales de las personas y es más, todo estos afroespañoles, están utilizando el arte como un medio de desahogo, ¿no?, de escapatoria, de...

E: ¿De denuncia?

M: O de denuncia y de protesta, ¿no? según. Hay personas que no hablan del tema y otras que directamente dedican su arte a protestar sobre el racismo que sienten. El arte es un... es un... ¿cómo se llama cuando algo está bien para transmitir la información entre unos y otros?

E: Una vía, un camino, un mensaje...

M: Sí, una vía muy buena. Es la mejor ahora mismo, yo creo, en estos tiempos, porque la gente cree más en el arte que siente a diario en su día a día, que en otras cosas.

E: Es una vía de comunicación, ¿no? que era lo que has empezado contando al principio, la comunicación...

M: Exactamente, es que todo tiene relación... de las mejores vías de comunicación, ahora en el siglo XXI.

E: Y además es la muestra de esas culturas que están surgiendo, ¿no?, que digamos, ya no es una cultura ni magrebí, ni española, sino que es una fusión de ambas, es algo único que surge en un tiempo determinado y que se está produciendo en este momento.

M: Eso, en realidad... no hay ningún punto del arte que yo vea que tenga la suficiente fuerza, que sea lo suficientemente fuerte y que se exprese, que sea dedicado específicamente a este tema del racismo en las nuevas comunidades, como la afroespañola, que es una nueva comunidad, que no... pero realmente no creo que haya ninguna parte del arte que tenga mucha fuerza y que se dedique a esto, en realidad, habría que hacerlo.

E: También habría que difundirlo, porque hay veces que sí lo hay, pero las instituciones no dan la suficiente financiación, visibilidad...

M: Esa es la fuerza de la que hablo, de dinero, de poder, de... sin eso no se puede, no hay ningún colectivo que pueda llegar a hacer algo realmente, sin, sin... Un impulso económico es imposible, porque bueno, hay que cubrir muchísimos gastos para llegar a conseguir esos fines, para llegar a hacer, como yo digo, una publicidad muy fuerte de lo que tú quieres, cualquier cosa, hay que hacer un gasto tremendo de dinero y no es sencillo desde luego. No es nada fácil, y el gobierno, por supuesto, no creo que lo facilite.

E: No responde a las expectativas.

M: No respondería nunca a eso, yo creo. De momento no (risas).

E: Habrá que seguir luchando entonces.

M: Pero hay que intentarlo, hay que seguir luchando siempre.

C10

E: Bueno, si tuvieras que describir tu experiencia educativa en España con una palabra... ¿Con cuál sería?

M: Eurocentrista.

E: Un poco más alto.

M: Eurocentrista! (risas).

E: Eurocentrista. Explicaté, ¿por qué lo definirías así?

M: Eurocentrista, porque la educación está basada en lo que es... Si estamos hablando del Estado Español, como que no hay ninguna influencia exterior a España, como que a nivel de Europa, es la madre de todas las ciencias, es la madre de todas las patrias, es la madre de toda la existencia, no? Es un ejemplo, como cuando estás estudiando Ciencias Políticas...

E: Que sería tu caso, no?

M: Sí...Y te están enseñando, por ejemplo, Relaciones Internacionales o Historia Contemporánea... No ha existido la Historia antes de que Europa se diera cuenta de lo que es la Historia, no? O sea, antes de no se qué no sé cuentos, no existe el resto del mundo, no existen los otros imperios... Solo a partir de sus colonizaciones es cuando empiezan a hablar de África, es cuando empiezan a hablar de Suramérica, no? Como concepto, como Estado, como...

E: Como si empezasen una vez tomado el contacto con la presencia Europea...

M: Sí, como sí la Historia empezase, no digamos la Edad Media pues... la consideran como la época más oscura de la Historia y después de esto La Edad de

Oro, no se qué, les encanta hablar de esto... Pero nunca van a hablar del resto del mundo. Si la Edad Media era una mierda en Occidente, por ahí no era una mierda, sino todo lo contrario, que era realmente donde la -¿cómo se dice?-, las civilizaciones más boyantes, no?, estaban en el resto del mundo... Y eso no, no hacen referencia a esto, no quieren hacer referencia a esto... También otro ejemplo es que no hay referencias a científicos negros, ni a científicos de otros países, ni a inventores negros, ni de otros países que no sean europeos... Ni pensadores, ni filósofos que no sean blancos europeos de toda la vida, o sea, como si solo se pensara en la puta Europa y nada más. (Risas). Bueno, yo creo que me vas a censurar luego... (Risas).

E: Nada, aquí va todo integro.

M: No vas a poner mierda.... ¡Piiiiii! (Risas).

E: Bueno, en fin, tratándose de Ciencias Políticas, imagino, que tus asignaturas, no? Tratándose de Política, serían con más razón, más eurocentristas, no? ¿O se hablaba de Política Internacional? ¿Cuando se hablaba de Política Internacional, ¿cómo se refieren a la política de otros países?

M: Sí, exactamente. Bueno, básicamente, no se refieren a la política de otros países, simplemente es eso. O sea, como yo soy tan mala estudiante... Pero a las pocas clases que he asistido y las pocas asignaturas que me han interesado era la de las Relaciones Internacionales... Y es un poco chocante no?, que dicen: Relaciones Internacionales... Y primero empiezas por la teoría, lo que es el concepto de Relación Internacional y de dónde partió y la visión esta de qué es una Relación Internacional... Y de lo único que te hablan es, según su intereses, porque Europa en tal época ha estado así... Que si EEUU... Pues eso, no se hace ninguna mención a lo que es la existencia de otros países. De hecho, en Relaciones Internacionales, cuando se habla, por ejemplo de África, es como... Está claro no? Como una existencia, pero... que está ahí para ser protegida, para hablar de lo mal que está, para no se qué... No sé, es como en tercer plano.

E: ¿O sea, no hay ningún momento histórico del que se hable en positivo o se tome como referencia?

M: No he visto. Momentos históricos, dices? No, nada. Yo, de hecho, un día me ralle y dije: ¡a África dejarla en paz! Porque África no es solo esto, es mucho más de lo que se dice por ahí, de lo que se enseña... No es: África, oh, pobrecita África, mandarle ONG, hambre, desastres humanitarios... No, es mucho más que esto, y la única referencia de África es esto, o sea...

E: O sea, las Relaciones Internacionales con África se describen siempre desde una dependencia paternalista, no? Relacionada con la pobreza y demás.

M: Paternalismo, superioridad...

E: En Ciencias Políticas, no? ¿Qué Universidad era?

M: Complutense.

E: Complutense de Madrid, no?

M: Eso.

E: Que tampoco es una Universidad que se reconozca o se defina con un corte muy de derechas o algo así, no?

M: No, pero sí que hay profesores que... Con los que flipas con algunos comentarios. De hecho, hay algunos que dicen que les mola el rollo de Bush, que han escrito libros y han citado frases de Ronald Reagan, por ejemplo, y que les encanta... Y no sé, ahí están, o sea, el que tiene... No es el concepto de una Universidad objetiva, donde realmente estás seguro de que te debas ahí... empaparte de lo que es el conocimiento real. No, es simplemente un conocimiento. Además, por desgracia, muy pobre, muy parcial, muy... Te das cuenta que vas a salir programado, no? De lo que le interesa a esa gente...

E: Que demuestra también, no sé si ignorancia selectiva, pero sí, ignorancia, desde luego.

M: Sí, y te preguntas, cómo profesores de Universidad, que se dice que tendrían que saber mucho, que haber conocido mucho, no sé qué, y para signaturas, para una carrera que es Ciencias Políticas, entre comillas, no? Que no es cualquier cosa, que no es matemáticas, vale? Que no puedes ser gilipollas Un pibe que: no, yo he *estao* en tal, yo he *estao* en no sé qué. No, yo no soy nada etnocentrista, te dice. Pero te suelta unos comentarios que flipas. O sea: que *estao* en Turquía y he visto a los musulmanes rezar con los pies desnudos, y yo no me imagino cómo van a estar oliendo estos tapices, o que las naranjas de Marruecos nos están invadiendo, con lo bueno que están.. ¿"Con las buenas que están", se diría, o con "lo bueno que están"?

E: ¿Con lo buenas que están las naranjas de Valencia!

M: Ahí está. O sea, es lo que te digo, cosas así, me entiendes?

E: Bueno, en cualquier caso, son opiniones personales no? Y creo que en este caso, quizá, un profesor en un contexto de clase, debería guardarse.

M: No, y eso no lo dice alguien que no es etnocentrista, y además nos está explicando qué es ser etnocentrista, sabes? Es que lo mío y no va más allá. "Lo mío es lo mejor", pero al pibe se le olvida muy rápido eso, o sea...

E: ¿Has tenido algún profesor afro o algún profesor de otra comunidad étnica? ¿Había alguno, aunque no lo tuvieras tú, en la Universidad?

M: Ummm... No, no recuerdo...

E: ¿Y se mencionó alguna vez algún político? ¿Se hizo referencia a alguna personalidad?

M: En el caso de un profesor bien enrollado, sí que hemos tenido uno, que es, de hecho, de la asignatura Ciencias Políticas, y el pibe si que hacía mucha referencia a lo equivocado que está el sistema educativo. Realmente, tomaba otro camino que no es el trazado por el sistema, y sí que hablaba de Averroes, de la existencia de los árabes, entre comillas, durante ocho siglos en el Sur de España... Que si la realidad de Canarias, cosas así, no? Que sí, que te comentaba... Pero es un caso, realmente aislado. Entonces, vayas donde vayas, siempre es... Este gesto no se va a ver ahí (risas) en la grabación. Este gesto no se va a ver... (Risas).

E: Bueno, pero lo puedo escribir yo. Mmmm.... Hace así, con las manos en las orejas...

M: Es como si fueran unos caballos, con las movidas estas, que no ven nada más.

E: Entonces supongo que tú estarías en clase, y alguna vez te tocaría, aunque fuera poco, no? Si hablaban sobre Relaciones Internacionales, que hablaran sobre tu país, Marruecos, en este caso, no?

M: Sí, me ha tocado... En el caso de Relaciones Internacionales, cuando se habló de África, en algún momento se mencionó, casualmente, y ha sido...

E: O sea, ¿solo en la asignatura de Relaciones Internacionales se tocaba el tema de África?

M: No, no solo... Es los casos que recuerdo. También en la asignatura de Ciencias Políticas, cuando se mencionó el Islam como religión, y realmente un tipo empieza a insultar. Ya no es a nivel racial, pero sí a nivel religioso, que ves que hay mucha gente que se dice culta... Y el pibe es abogado, no? Era mi compañero de clase, me entiendes? Y empieza a decir burradas de las que siempre se dicen por ahí, entonces estás obligada a decirle: tío... ¿Me entiendes? Cosas como... Realmente, en esta época se hablaba mucho de los atentados y todo esto y diciendo: que Osama Bin Laden se ha basado en El Corán para hacerlo, tal, no se qué... Entonces le preguntas: tío, ¿tú qué sabes del Islam para estar juzgando esto? O sea, lo que más fastidia es esto, que hay mucha gente que está juzgando una religión que no conoce para nada, no ha leído El Corán... No, no, es que a mí no me interesa leer El Corán, dice. Entonces tío, ¿de qué coño estás hablando?, ¿sabes?, ¿no? Y ahí surge una discusión bastante fuerte. ¿Te estás durmiendo?

E: No, no, para nada. Estoy interesada, sigue.

M: Bueno... pues entonces surge una discusión bastante fuerte hasta que ha tenido el profesor que intervenir, porque: ¿estás gilipollas o qué? Tú, que eres abogado, que has estudiado y, ¿hablas peor que una maruja? O sea, tío, al menos, infórmate un poco y diferencia entre lo que es terrorismo y lo que es tal... Y en algún momento, no sé que compara con los nazis... Y dices: ¿¿¿qué???

E: Al menos tener respeto sobre una persona, que en este caso, tiene información más fidedigna que la tuya...

M: ¿Sabes? Ha sido uno de los momentos más chungos, en otros momentos te ahorras los comentarios y el responder a los profesores, porque tela... Algunas veces, también... te lo ahorras, porque qué vas a hacer, no? (Risas). A veces, por el simple hecho de que eres estudiante y vas a salir perdiendo en la conversación, no?, ¿me entiendes? Que quizá yo tenga menos... Aunque piense que tenga más o menos razón y sepa lo que diga, es posible que la otra persona tenga más argumentos que yo, entonces te callas y dices: me lo trago y algún día nos veremos... Pero parece que ese día nunca llega (risas), ya que no he terminado la carrera.

E: ¿Crees que puede haber influido en que no hayas terminado la carrera, el hecho de que todos los temas, los conocimientos que te estaban ofreciendo, no tuvieran nada que ver contigo, en este caso o la mayoría de ellos, es decir, el hecho de que fuese tan etnocentrista?

M: Hombre, a veces sí. A veces sí que te hace perder un poco el interés, no? Que dices: ¿dónde estoy yo? ...Y todo esto, pero en este caso, me culpo yo, no voy a culparles a los pobres, soy yo la que soy mala en este caso.

E: ¿En alguna ocasión has vivido alguna situación de racismo en relación a los profesores, los compañeros...? Ya has descrito alguna cosa, que bueno, que está relacionada con eso, no? Pero, ¿quizá algo más directo a tu persona?

M: Así a nivel, directo, directo, no ...Ummm, yo creo que un racismo un poco raro, no?, que les extrañe que haya una chica marroquí en una Universidad y estas cosas... Esto me ha pasado en las tres facultades, no?, en la de Farmacia, Veterinaria y Ciencias Políticas (risas), no? Y es como: qué raro, y eres marroquí, no se qué, y sabes hablar... O sea, tío, joder, ¿me entiendes?

Y en plan racismo y tal, pues sí, ahora que me acuerdo. Esto parece un psicoanálisis. Un día en Veterinaria, teníamos unas prácticas, no? De física, y teníamos que hacer un trabajo en el laboratorio, no sé si era de algo de... Y realmente, la piba me ha dejado tirada, por una razón que no sabía, entonces... Yo contaba hacer el trabajo con ella y era trabajo de parejas y teníamos que hacerlo las dos porque iba según la lista, y vi como si la piba se ha decepcionado, realmente, por estar conmigo para hacer el trabajo, sabes? Y me dejó tirada hasta última hora que me dijo: no, yo contigo no quiero... Y te quedas ahí, joder. Eso me ha jodido un montón.

E: ¿Y tú crees que eso era por una cuestión racial?

M: Yo creo que es obvio, además la he visto con una actitud rara conmigo todo el tiempo, la ha tocado trabajar conmigo otras veces... y sí.

E: Pero... no sé.

M: Yo tampoco. Pero otras cosas que digamos así directo, directo, no.

E: O sea más que un racismo agresivo, ¿algo más pasivo, no?

M: Sútil.

E: ¿O sea, con la gente que allí conocías, compañeros, amigos?

M: En algunos casos. Por ejemplo cuando estaba en la Facultad de Veterinaria me ha costado mucho digamos integrarme o autointegrarme en clase, entonces, no sé, yo creo que... Si fuera yo, reaccionaría de otra manera, con una persona que sé que ha venido de otro país y necesitaría... ¿Sabes?, entrar en el grupo, entrar en la dinámica, no hablas lo suficientemente bien castellano, no pillas todo lo que es el juego de palabras, entonces, entre jóvenes es normal, no es lo que lees en los libros... Y ves como un cierto rechazo, a esa persona que es un poco... Digamos rara, entre comillas, lo cual no ha impedido que haya otras personas que sí me han apoyado y he hecho “buenas migas”, eh? Pero...

E: Lo de antes, tú crees que tiene que ver con algo religioso... ¿Un prejuicio religioso o algo así?

M: Es probable.

E: ¿Y alguna actitud parecida en profesores, incluso a la hora de evaluar o hacerte algún comentario? Quizás eso fuera más determinante en Ciencias

Políticas, no lo sé. ¿Si alguna vez has tenido que entregar algún trabajo?

M: Bueno, trabajos he hecho muy pocos. (Risas) Soy un mal ejemplo, no he hecho ningún trabajo en Ciencias Políticas y tampoco me he presentado a exámenes, o sea, que no te puedo responder...

E: Vale, cambiamos de pregunta. Cuando has estado estudiando en Marruecos, ¿se hacía referencia a otras comunidades, aparte de la comunidad marroquí o...? ¿Cómo era la educación allí?

M: Siempre. Yo creo que por desgracia, en mi país el nivel es mucho más alto que aquí, por desgracia, lo digo porque... En Historia, por ejemplo, no estudias solo la historia de Marruecos, estudias, por supuesto, la Historia Occidental, la Historia de otros países africanos, sobre todo la del Norte de África, por desgracia también, y realmente, una mayor apertura a otros idiomas a nivel de los estudios obligatorios, que tienes que estudiar francés, tienes que estudiar inglés, no? Y realmente, engloba más... No es como aquí, no?, que es más eurocentrista.

E: ¿Y por ejemplo sobre España? Por poner un poco el ejemplo a la inversa, no? ¿Qué se dice de España, porque la Historia está un poco ligada o bastante?

M: Sí, por desgracia también. Sí, se habla mucho de lo que es Al-Ándalus, claro, el orgullo... Se habla mucho de lo que es Al-Ándalus, esta época, se habla de... Como se habla mucho de Francia, como somos ex-colonia francesa, pues se habla de esta época también. Se habla del Imperialismo, de lo de Cólón y todo esto... 1492, no sé... Tampoco me acuerdo mucho, pero sé que eran dos asignaturas que se estudiaban, Historia y también Geografía, en las que más o menos, se tocaba un poco de todo.

E: ¿Y con el tema del idioma? O sea, ¿tú, cuándo aprendes español?

M: Yo aprendí español por aburrimiento (Risas). Cuando tenía diez años. Fui al Instituto Cervantes, y un año después... Y esto porque mi madre trabajaba en el Banco Hispano-Marroquí, entonces ahí... No, yo quiero tal... Sabes los niños como son, no? Entonces ahí empezó mi interés por el idioma. Entonces, unos años después, estudié otro año, antes de venir hice Selectividad y otro año de idioma, entonces, aquí ya, pues...

E: O sea, ¿que ya hablabas bastante bien español cuando llegaste?

M: No, no realmente, pero... Sí que pillaba algunas palabras. Los primeros meses claro que sí que es un poco duro, los primeros meses han sido muy duros. Vale, quizás, teóricamente sabes qué decir, pero no sabes cómo decirlo ni cómo expresarte. Siempre te sientes el típico intruso, como si estuvieras en la casa de una persona y todo el mundo se conoce y tu vienes ahí de... sabes? Invadiendo su casa, me entiendes? Y eso te impide un poco el conversar y hablar.

E: ¿Cómo han sido este tipo de situaciones, ya fuera de la universidad, en la propia sociedad? ¿Cómo han sido las situaciones que has vivido?

M: Pues eso... Primero el sentirte intruso, luego, poco a poco, comenzar a sentirte extranjero o empezar a sentirte “una mora”, cuando nunca te has sentido así... Tú has nacido donde todos somos más o menos iguales y nunca has sido el que le señalan ahí con que: ¡tú!, ...Sabes? También el rollo ese de que a la gente le extraña que tu seas una estudiante, que tengas una vida normal, que no seas la que trabaja en casa de no sé quién... Y les extraña mucho.

E: Es que eres una chica joven, te relacionas con gente joven...

M: Sí, que te relaciones con la gente normal... Pero ha sido interesante porque esto me ha acercado más, si lo llamamos así, a mi africanidad, no?

E: Que potencia tu identidad, no?

M: Sí, mi africanidad, mi sentido de... Eh? Espera, vale... Soy esto, vamos a mirar lo que hay y te acercas a otra gente y eso te abre la mente de otra forma, entonces... para mí en un punto sí que ha sido positivo. También, experiencias cercanas... Porque quizá no tengo rasgos tan característicos como para vivir determinadas situaciones, pero sí que gente cercana, por llevar velo o por tener rasgos más marcados y tal... Y flipas no? O algunas veces te ataca alguien o te miran raro, sabes?, o por un gesto normal... Te miran así como: vosotros los tal. Venía a no sé qué, siempre.

E: Y supongo que la gente siempre te preguntará o te hará referencia al velo, a la situación de las mujeres allí... ¿Te habrá tocado vivir eso, no?

M: Claro, lo típico.

E: Y que la gente se extraña de que no lleves velo...

M: De que no lleves velo, de que estés saliendo de casa: y por qué? Y tener que discutir con la gente, que te llamen terrorista después del 11-M, y además gente... O sea, con las que ha habido buena relación... Y venga un tipo borracho y te diga: eres una terrorista, eres una no sé que... Y realmente andar preocupados, estos días han sido bastante preocupantes, en el sentido de que... Joder, nos van a quemar vivos, porque hay mucha gente que hace la amalgama entre musulmán y terrorista.

E: Entonces, como cantante de rap, ¿crees que el arte, la música, todo eso, es una buena herramienta para desarrollar la crítica social y trabajar este tipo de cuestiones por ejemplo?

M: Yo creo que sí, y además una de las mejores herramientas, si se usa realmente ...Y ha sido, yo creo que una válvula de escape, no? De decir cosas con las que no te atreves, y de decir cosas que pueden llegar a ser burradas... Pero es una suerte, el rap es como la poesía, y puedes disfrazar y decir las cosas de una manera que la gente te puede aplaudir y todo por lo que dices... Y sí, es muy bueno.

E: Entonces, ¿crees en el Artivismo, no?

M: Claro que sí, pero espero que la población lo entienda, eso es lo más importante, porque por desgracia... Claro que, por cuestiones de estética, el rap comercial mola más, no? Es más trabajado y tal... Yo que, digamos que soy una rapera mediocre (Risas). ¡Es la verdad! Claro, pues no puedo llegar a un público mayor y que la gente pueda escuchar... Pero estoy, verdaderamente feliz, de haberlo podido hacer y que la gente lo escuche si es que lo puede escuchar, y que reaccione a ello.

E: Entonces, como activista, también es una dirección para combatir este tipo de cuestiones. Supongo que viene influenciado por este tipo de cuestiones, no?

M: De hecho, el rap en sus orígenes, tiene mucho que ver con el activismo. Mi interés así, antes de considerarme activista, viene dado por una asociación que se llamaba Panteras Negras y esta la he conocido en un parque, que es el parque del Retiro, que antes había.... Era flipante, no? La cantidad de gente que podías encontrar y la cantidad de burradas que podías vivir simplemente por estar ahí. Entonces, estabas con afros y vivías situaciones... O sea, que te pedían papeles porque sí, cosas así, no? Entonces, realmente, era maltrato psicológico y mucha violencia... Más allá de lo que haya podido vivir yo misma, que también, pero también cosas que son más fuertes y que les han ocurrido a otras personas. Y sí, está claro que no vamos a poder cambiar las cosas ya... Pero quizás animar a las generaciones futuras, que sigan el mismo camino. Aunque es muy jodido, pero bueno. (Risas).

E: Una frase para la posteridad, animando al activismo...

M: Yo creo que, en cierta forma, el problema de la juventud afro es “querer ser como lo que no son”, y lo real es que, la comunidad como tal, tenemos mucha riqueza, y tendríamos que disfrutar y vivir lo que somos. Somos diferentes y por eso somos iguales, no busquemos ser iguales siendo iguales, lo cual nunca vamos a conseguir, sino que vamos a estar orgullosos de esta diferencia. Vamos a dejar de buscar, realmente, un líder que haga por nosotros el trabajo fácil, porque si todos estamos juntos... Podremos llegar a algo.

C11

E: Si tuvieras que definir tu experiencia educativa en una frase, en una palabra... ¿Cómo la definirías?

Y: ...Interesante. Interesante.

E: ¿Puedes especificar un poco más? ¿Cómo lo describirías?

Y: Porque experiencia educativa, no sé, es bastante vago, bastante amplio... Está la educación formal, la educación no formal, la educación familiar, la educación social, que es de la sociedad, la educación institucionalizada que es no formal-privada, la educación institucionalizada que es la formal-pública, la educación institucionalizada que también es formal, no sé, en cuestiones teológicas... La educación es un término bastante amplio, como para poder... Realmente, yo solo puedo decir que es interesante, porque está toda la otra corriente educativa, que es la del día a día, la metafórica, la del argot, la del verdadero lenguaje que habla la humanidad, el de la calle...

E: Vale. ¿A qué edad más o menos entras en contacto con la educación? ¿Y también te preguntaría si entras en contacto con la educación pública o privada?

Y: Yo creo que pública. Desde que soy pequeño, en África, antes de llegar aquí, en alguna guardería de estas, y llegas a España y el 90% de la educación ha sido en escuela privada. Por las condiciones de migración de esas comunidades en concreto, de la gente procedente de Guinea Ecuatorial -a lo que se llama Guinea Ecuatorial- en aquella época, la mayoría de Guinea Ecuatorial y de África en general, a principios de los años 80, las escuelas privadas estaban llenas de minorías étnicas, de jóvenes como yo.

E: Esa educación privada a la que te refieres... ¿Tenía un diseño curricular, similar al que pudiera haber en el resto de escuelas, o era una educación específica, dirigida, prestando atención a ese tipo de comunidades étnicas?

Y: No, para nada prestando atención a ese tipo de comunidades étnicas. Todo lo contrario. Era el mismo diseño curricular, y es más, quizás un poco más heavy, porque la educación privada en este país, la mayoría, suele ser, católica, cristiano, muy, muy, muy teologista, a parte de las movidas que dan... pero es una comedura de olla, una programación muy teológica o donde la teología tiene una misión muy importante, la teología, la religión, los conceptos, la moralidad... y las escuelas privadas en España, sobre aquellos años, eran la mayoría... religiosas y muy caras, pero que te garantizaban, según decían, un, un... Te garantizaban algo del porvenir.

E: Vale, así que... ¿Tú crees que tus padres toman la decisión de que tú acudas a ese tipo de escuela porque se supone que promete un porvenir mejor? ¿O es una decisión tomada porque era algo que venía siendo normal entre determinado tipo de comunidad?

Y: De mis padres no puedo decir nada, nunca hablamos de ello... Pero yo veo que había muchas, mucha gente africana, muchos jóvenes africanos que estábamos en esos centros. Y no me parece que sea una casualidad, más bien una causalidad, que estuviéramos en centros privados habiendo centros públicos, que tuviera algo que ver con cómo se vendía la integración en aquella época, o cómo estaba el proceso, o cómo se veían ellos y esas familias dentro de la sociedad, cómo percibían su derecho a lo público y cosas así, pues... No lo sé, pero te aseguro que mi madre, mi familia, mis padres, bueno, ricos no eran, en plan tal... Tenían medios, habíamos llegado aquí en avión.

E: Vale, si pudieras decir el porcentaje de personas que había en esos centros, procedentes de las diferentes comunidades étnicas. ¿Dirías que sería mayor que ahora, en cuanto a interculturalidad se refiere, o menor, en la presencia física en una clase, quiero decir?

Y: Perdona no he entendido bien.

E: Pues... La presencia física de niños de diferentes comunidades étnicas, en ese tipo de escuela que comentas... ¿Sería mayor o menor que ahora? Había una procedencia... ¿Qué me puedes decir? ¿Tres o cuatro niños por clase? ¿Mayor aún?

Y: Era mayor aún. De hecho, no había mucha población suramericana, tampoco asiática, pero la cantidad de población africana era conocida, y sino uno se puede mirar los anales... esos registro de La Sagrada Familia de Guadalajara, que es un colegio privado, La Sagrada Familia está en Sigüenza, y cada año espiden un libro del curso escolar con fotos, con nombres de alumnos que han existido... Espero que no pongan sus notas. (Risas). Y ahí se puede ver, que había un gran número de jóvenes africanos, pero un gran número... Además La Sagrada Familia, en Sigüenza, tenía dos instituciones, porque es privada y encima es católica. Además, tenía la parte de los chicos y la de las chicas. La de las chicas se llamaba las Ursulinas y ahí también había muchas, muchas chicas, y muchos chicos.

E: Tenían cierta tendencia religiosa, imagino...

Y: Cierta tendencia no, era.

E: ¿Religioso, no?

Y: Claro, no llegan a ser conventos pero son escuelas privadas, e internados, porque en estas escuelas privadas estamos hablando de internados. Los internados es lo que yo sí que entiendo, que las familias, las minorías étnicas, inmigrantes, ciudadanos extranjeros... creían que era lo que más les podía ayudar en su autointegración, porque los niños estarían estudiando allí todo el día, como era nuestro caso, jugando y luego tal, y el fin de semana ir a casa. Pero no éramos los únicos, los chicos blancos tenían el mismo régimen.

E: ¿Y hasta que edad? ¿Era un instituto también?

Y: Era un instituto, tú terminabas ahí... y salías de ahí para ir a la Universidad.

E: Vale. ¿Y es la única experiencia formal que has tenido o has estado en otros colegios aparte de este, antes de entrar en la universidad, digamos, en la fase de instituto?

Y: También he estado en colegios públicos, antes del instituto, pre-instituto, en el Miguel Hernández de Arganda del Rey, para ser más concreto, y bueno... el nivel de minorías étnicas ya bajó drásticamente, pues éramos ya... solo una familia, la nuestra. Ni marroquí, ni gitanos, ni nada... Solo nosotros. En el Carretas había otra familia, otro chaval, que era dominicano, y no había más gente joven de minorías étnicas en Arganda del Rey, en aquella época... emmm... Luego, digamos, que en Galicia también he tenido una experiencia educativa, algo que no sabría como decirlo. Los profesores eran titulados, con lo cual, lo académico era formal y los conocimientos eran convalidables pero era otro tipo de proyecto educativo completamente distinto. Realmente, no te puedes imaginar a unos profesores y unos alumnos viajando a Japón durante un mes y estudiando en agosto, no?, cuando no hay clases en agosto en España, pero estudiando en agosto porque estábamos en un proyecto mucho más complejo... Los chicos, los chavales que habíamos apostado por ir con el Circo, estar en el Circo, pues íbamos viajando con él, y los profesores iban con nosotros porque también formaban parte, no? Y había que ser un número de chavales que correspondiéramos a nuestras edades curriculares, no?, profesores y todo eso que hoy, de mayor lo entiendo como que eran tutores, más que profesores, y que nos daban apoyo escolar, y que realmente nunca tuvimos profesores, y hacíamos exámenes oficiales. Instituto, FP... Por experiencias ajenas, en FP había más minorías que en el instituto. En el caso del instituto, pues... no sé, de los institutos de antes a los de ahora, no sé. Los institutos de ahora están más llenos de chavales de minoría étnica, pero más diversificado, hay chinos, hay Bangladesh, pakistanís, africanos, indígenas americanos, hindús, árabes, blancos del Este... Hay bastante más diversidad... Hay gitanos... Pero la diversidad actual también se entiende desde otros prismas y obedece a otras razones.

E: Bueno, volviendo al primer tipo de colegio que comentabas, aunque sirve también para el resto... ¿Alguno de los profesores, en aquellos colegios, pertenecía a alguna minoría étnica?

Y: Nunca, nunca.

E: ¡Jamás te has encontrado con algún profesor de otro lugar, ya no africano, sino de otro lugar?

Y: No, no. Ni afro, ni suramericano, ni asiático, ni árabe, ni del Este, ni gitano. No, no, ninguno. Todos eran blancos, blancos, blancos, muy blancos. Sí, blancos católicos, un poco de derechas, nostálgicos de alguna cosa... que a esa edad no entiendes, y estás en un internado cristiano, no puedes esperar nada menos, más si la mayoría de los profesores son curas.

E: Supongo que dentro de ese colegio -no lo sé- habría niños con otra... ¿Cómo diría?, ¿con otra iniciación religiosa diferente?

Y: Sí, claro, había niños musulmanes, por ejemplo. Sí, yo era musulmán cuando entre ahí, mi nombre era Alí.

E: ¿Entonces, ese tipo de religión era respetada?

Y: ¡Una mierda! Mi nombre era Alí, cuando entre ahí, y el de mi hermano Jalal, y el del otro Ibrahim, y fueron cambiados, porque tenemos nombres compuestos y solamente se respetó el nombre cristiano. En mi caso es Justo Aliuodine, entonces Alí se tachó. De hecho, como la inscripción la hizo mi viejo y es musulmán, omitió el Justo y puso directamente Aliuodine, y se tachó, nunca me llamaban Alí, más que los primeros meses.

E: ¿Hicieron el intento al principio?

Y: No, hicieron el paripé. Supongo que hasta que se dieran cuenta que mi viejo se había largado.

E: Y bueno... ¿Cómo percibiste tu eso porque... ?

Y: Las cosas las percibes con el tiempo... La mayoría, porque cuando eres un niño solamente las vives, no analizas nada.

E: Entonces, ¿había una enseñanza religiosa? ¿Religiosa-cristiana, supongo?

Y: Claro. Católica, apostólica, romana.

E: ¿...que tenían que seguir todos los niños de...?

Y: Claro, había que ir a misa y todo, aunque supieran que eras musulmán.

E: Y tu habías recibido una educación religiosa diferente, en tu casa.

Y: Claro.

E: ¿Y cómo haces que convivan las dos cosas en tú...?

Y: No hago que convivan, matas a una, la única que no puede ser defendida porque estás en la institución de la otra. La cuestión era, cómo un niño musulmán entra en una escuela cristiana, privada, no era el problema de ellos, ni tampoco lo es ahora, y tampoco lo debería de ser, la cuestión es por qué no había escuelas para niños musulmanes en aquella época o por qué no fueron a escuelas públicas o por qué no fueron a escuelas privadas-laicas, no?

E: Vale, y omitiendo el tema de la educación religiosa... ¿El resto de la educación, bueno, supongo que la educación en valores tendría mucho que ver con los valores cristianos?

Y: Más que cristianos con los valores supremacistas blancos y su historia. La cristiandad es una religión, trata más cosas teológicas... Está guay, pero toda la basura que te meten para intentar coaccionarte, es una pasada. ¿Cómo puedes aceptar y ver a Napoleón como un tío guay?, y a Hitler como un man pues que, que...centro Europa, como Biczmarck, Franco... Con Franco no se mojaban tanto, pero sí que te hacen entrever muchas cosas. Es interesante, cómo a lo largo de todo el proceso educativo, hasta ahí donde aparece tu comunidad, sólo aparece en el lado negativo, peyorativo, denigrante: descubrimos, no existían; les cristianizamos, no tenías espiritualidad; les salvamos, estaban a la deriva; estaban jodidos, se estaban muriendo, necesitaban ayuda... Todos estos conceptos se han ido dando, y dando, y dando, eso hace efecto cuando pasas un examen, y no sólo lo tienes que aprender para pasar el examen... Pero es que el aprenderlo, memorizarlo, durante tantas veces, te lo acabas por creer, y quitarte esa basura es como quien se extirpa un cáncer, o un quiste, con la mano.

E: ¿Colonización cultural?

Y: Exactamente.

...

E: Vale. ¿Cómo era el trato físico, bueno, el trato en general de los profesores hacia ti o hacia personas que venían de otros lugares?

Y: Yo lo que tengo claro es que al ser curas, tenían asumida la multiculturalidad, porque parten de esa asunción para poder colonizar espiritualmente a la gente, y el trato es peyorativo de una forma sutil, porque no pueden mostrarte que ellos te ven como un ser inferior para poder colonizarte mejor. Pero al mismo tiempo, la igualdad de la que hablan... del ser... te están demostrando todo el rato que su Dios es blanco, lo cual... estas ahí, dentro, pero fuera de los muros, un poco el gueto de siempre, el apartheid de siempre, la segregación... Todo esto sutilmente. La temática ahí, con los educadores, formadores, curas y todo esto... racialmente lo tenían más asumido, se les iba la pinza, obviamente, pero no a niveles escandalosos como ahí ahora, realmente, en las escuelas. Serían otras cuestiones las que tenían ahí, si eran curas y es un internado y había muchos niños... y que no tiene nada que ver con motivos raciales.

E: O sea...

Y: A ver, si los niños les denuncian, los que lo hayan sufrido.

E: O sea, ¿tú eres consciente de que ocurrían ese tipo de cosas?

Y: Yo lo tengo claro. Hoy sí, claro.

E: ¿Alguien te contó algo alguna vez?

Y: Bueno... digo que hoy lo tengo claro porque he crecido, y hay cosas que no hace falta que te cuenten para que sepas que otros lo han padecido y porque se encontraban así algunos niños, cosa que sería impensable para la mentalidad de un niño como yo, viniendo de donde venía; primero la homosexualidad, pero mucho más aún la pedofilia, no, no es creíble... Hasta que creces y entiendes que más allá de realizable es una cultura, que lleva aquí generación tras generación, no es un hecho aislado, ya ocurría hace más de ochocientos años aquí.

E: Vale. El resto de las asignaturas, todo esto, supongo que aprenderías muchas cosas, ya fueran positivas o negativas para ti.

Y: Sí, de la buena religión, la historia, sí... teología.

E: ¿Y te sirvió?

Y: Me sirvió para reafirmarme en que no era cristiano, porque hice la primera comunión pero no me confirmé. Para confirmarme tuve que leer mucho, y leí tanto que me di cuenta que yo no era cristiano, sino que era musulmán, que no me iba a confirmar que hasta ahí habían llegado. Pero entendía la teología porque era una persona creyente y había nacido en un contexto bastante espiritual por parte de mis padres, porque además ambos pertenecen a religiones diferentes, Uno es musulmán y otra es cristiana católica, apostólica, romana, y el hecho de estar metido en un convento, en una especie de convento y tener rayadura constante con el cristianismo... Me di cuenta que no, porque todas las preguntas que realizaba, sobre Dios, sobre la identidad, sobre la raza, todo esto... sobre los desplazamientos, porque estaba muy emparanoiado en por qué yo estaba allí y no estaba en África Y todas esas preguntas, ninguno de los educadores, formadores, curas, profesores, maestros, que tenía a mí alrededor, incluso mayores, no me las respondían... en base a esa espiritualidad y a esa teología, y no me confirmé, claro.

Política e Historia me interesaba un montón, como me sigue interesando ahora y me ayudó, me ayudó a entender el orden del mundo y a posicionarme

yo dentro de ese orden del mundo muchos años después, porque en aquella época, cuando eres muy pequeño las cosas te llaman la atención, y ya te he dicho que me llamaban la atención muchos elementos que la gente fliparía hoy que me llamaran la atención... Hitler me llamó la atención, Musolini me llamó la atención, no sé, Bizcmarck me llamó la atención, Napoleón me llamó la atención, los zares te llaman la atención, los Yankis te llaman la atención, toda la Independencia Norteamericana... esa movida te llama la atención, y llamativamente... lo más llamativo es en que ninguna de estás movidas hubo, hubiera el reflejo de la comunidad afro, y me llamaba la atención no verme reflejado ahí, no? Pero cuando comprendes... que los judíos son chungos, que es obvio, no tiene que decirlo Hitler y hacer lo que hace, no? Y entiendes que el nazismo va contra los negros también... ummm, pues también te llama la atención, no? Y el no entender es lo que más me llamó la atención en toda mi vida. Con lo cual, me metí en Historia a saco, buscando entender... Gracias a la educación he entendido a los fascistas porque ha habido una parte de mí que lo ha sido cuando era muy pequeño, que lo entendía, que entendía el corte de los conflictos, entendía el tal, de ahí...

E: ¿De qué edad estás hablando?

Y: No sé desde que tienes... De 10 a 13 años, quizás, sabes? Y de repente todo esto se corta... Se corta porque sales del sistema educativo de raíz, no? El sistema educativo paternal, maternal, en el que tú vas a la escuela por tus padres, no por ti, y yo... desde los 12 años fui a la escuela por mí, no por mis padres, porque salí de mi casa, a hacer música... Y tenía que estudiar igualmente, más si tienes una orden de busca y captura... porque cuando te has huido de casa y eres un menor, había cosas que tenías que tener claro, y para que no te molestaran, pues sigues en el sistema educativo, metiendo en líos a gente que no tiene nada que ver con tu vida, para hacer música.

...

Y cuando ya vas voluntariamente... tienes que ir, empiezas a leer lo mismo que te dan con otros ojos, muy diferentes, porque también, vas a la calle y ves la calle con otros ojos muy diferentes, y empiezas a leer libros que son complementarios a los que te dan en el sistema educativo, libros que son contrarios a los que te dan en el sistema educativo, y empiezas a cuestionar el sistema educativo. Yo sacaba buenas notas cuando era pequeño, porque aprendía las cosas, las entendía, las razonaba... Y cuando fui creciendo empeoraron mis notas porque las criticaba todas, y las criticaba, buscaba demostrar que no eran así, de algún modo, aunque supiera que no lo sabían, y las cuestionaba constantemente. Entonces, los profesores que he tenido son gente que me han apreciado, pero han apreciado más mi capacidad crítica que mi capacidad de estudiante, no? O sea, a la hora de ponerme notas me jodían pero yo les hacía guay la clase. Eso también te das cuenta cuando sales del sistema educativo y cuando hablas con ellos, te cruzas alguno... en una estación, quince años después.

E: ¿En qué momento empiezas a preguntarte en serio, siendo consciente, sobre tu identidad como africano y tu identidad en general?, ¿cómo influye el sistema educativo, la educación en esto, en todas estas cosas que has estado comentando?

Y: Hay tres momentos de inflexión. Uno es en casa, viendo un video musical que me gustaba mucho y no sabía a qué se parecían y... que estaba viendo por muchas partes... Por medio de un tipo que tenía un grupo, recién montado, que se llamaba Nobuborriag, y era Fermín Mbouruza, de Cortatum, por el mundo en que me movía, entre rapers, rockers, rockeros, gente así un poco tal... Ese es un punto, el descubrimiento de Public Enemy, Chuck Lee, “lo negro es bello”, lo negro existe y es positivo. Otro punto es cuando, moviéndome por Madrid, me encontré con un grupo de gente en la época de los nazis que buscamos estar juntos, después de tanto rap y tanta discoteca nos sentimos atacados por un grupo de blancos que se organizan para atacar a gente negra, ninguno entiende por qué, pero todos sabemos que hay que organizarse y centrarnos y empezamos a reunirnos, a hacer lecturas, eso en FOJA, esa es la FOJA anterior, la verdadera FOJA, la FOJA pre-Abuyy, no? Y a hacer lecturas y leer libros que nos hacen ver lo que es la Comunidad Negra, cosas que la mayoría de nosotros estábamos ahí flipando, no nos creíamos la mayoría de lo que leíamos, y menos que lo hubiese escrito gente negra. Ese fue otro punto de inflexión, que me cambió...

E: ¿A partir de ahí sigues estudiando dentro del sistema educativo?

Y: Sí, claro.

E: Supongo que siguiendo en el sistema educativo, llega un momento en el que llegas al instituto, la Universidad... ¿Y ya este tema de la identidad y todo esto lo tenías más trabajado?

Y: Sí, el curso típico. Yo llego a la Universidad en Senegal, con lo cual no estoy aquí en España, con lo cual la historia de la identidad me pasa por alto más. Lo que llego a estudiar es contabilidad y gestión, todo lo que es lo que de verdad no soy, no? Y eso era un trámite de una visión de un proyecto de vida personal por unas cuestiones que tenía que centrar... emmm.

...

No sé, en el instituto ya te comenté, un rollo de ser megacrítico, contrario, no crearme nada de las bases, tal, cual, las metas flojean, conflictos con profesores, conflictos con padres, con todo lo que se cruzara por medio, porque estaba descubriendo la negritud, la había descubierto, y encima estaba en una época donde me podía permitir el lujo de ser violento, lo cual aproveché también, porque estaban los nazis... Pero me desvié de esa vía para centrarme en la cultura y en la música, fue mi vía para entrar en la música, antes de la música la literatura, la escritura... Empecé escribiendo, a escribir poesía, mi rap de mi primera época nunca fueron rimas, de hecho era conocido por no rimar, porque... contaba historias, me importaba más... Me importaba tanto el fondo que, por tanto, no cuidaba la forma, y el rap es la simbiosis de forma y fondo, porque la revolución tiene una estética, y el rap no es ajeno a la revolución, por eso presenta su propia estética, y con el tiempo... no sé, un buen día, había compuesto un tema, con rimas, y a partir de ese día empecé a rimar, nunca fue buscado, nunca fue tal... De hecho, nunca e hecho una canción preparada, las canciones nacen como nacen los dibujos, pero las can-

ciones tienen otro rollo, las canciones sabes que hay algo... ¿Esto está dentro de la entrevista?

E: Sí.

Y: ¿Segura? (Risas).

E: Sí, todo esta dentro, lo que tú creas que está dentro esta dentro. Pero si quieres, reconduzco...

Y: Si quieres termino esto. Perdona.

E: Todo esto tiene que ver con la identidad también, no?, ¿cómo uno construye su identidad?

Y: Las canciones son algo que en mi caso, sobre todo, el rap, son una frase, una palabra que, de verdad, es como la punta de un hilo, y no sabes cuando aparece... En cualquier contexto, cualquier cosa, vas al water, cierras la puerta, ves una frase, esa frase no es la frase que es el hilo, es la frase que hace “click” en el hilo y ves la otra frase, y la otra frase. Y en el momento en que la repitas en voz, se te ha producido la siguiente frase. Así compongo mis canciones, y no paran hasta que se termina, y se termina de verdad, o sea, tititn, llega el estribillo, y hay un estribillo, sabes que llega el estribillo, porque no viene otro verso, luego el verso... Y es como siempre hubiera estado allí, realmente, cuando te quedas así, un rato, y haces el esfuerzo de pensar dos veces y no hay nada más... Es como cuando intentas cagar y haces umg, umg umg, y no sale nada, sabes que has terminao’, aunque tengas un poquito de ganas, sabes que has *terminao*. Las canciones a mí me surgen así, y creo que he hecho más de 600 canciones y esto ha sido así, porque eso es algo que he estado haciendo toda mi vida, realmente. ¿Qué tiene esto que ver con la educación? Pues yo te puedo asegurar que el 80 % de mi formación se basa en mis canciones.

E: Y son el resultado de tu formación...

Y: Hablo así por mis canciones.

E: ¿Has tenido que desaprender cosas para dejar sitio a otras que considerabas más importantes?

Y: Estoy desaprendiendo. La pregunta es acertada a la respuesta que llevo dando durante muchos años. Porque para eso hay que reconocer que la información ocupa lugar, cosas que es de los tópicos que nos enseñan, nos programan para intoxicarnos de cualquier mierda y no nos damos cuenta de por qué no accede a nosotros información valiosa, porque estamos llenos de mierda, de informaciones de mierda, con lo cual tienes que desaprender, y desaprender es fácil, desaprender es encontrar lo opuesto a lo que has aprendido, y lo opuesto a lo que has aprendido, describirlo tanto y tan bien como está descrito aquello que has aprendido, y entender de alguna forma, que lo que has aprendido no tiene ninguna base ni sólida, ni fundamentada, ni tal... Nada más que para oprimir, denigrar, para obtener un poder que está lejos de la realidad de para qué se ha construido esa frase o esa palabra.

E: O en cualquier caso, ¿sería solamente una visión parcial de la realidad?

Y: Exactamente. Entonces desaprender sí que es posible, y desaprendes dejando un vacío, porque obviamente, cuando has descubierto que lo que creías cierto no era cierto, el descubrirlo, que no era cierto, no es una información que te ocupa un lugar, es una información que expulsa la información que llevas teniendo durante mucho tiempo, lo cual deja un vacío y eso no tiene ya sentido, no? Porque te has dado cuenta que no es cierto, lo cual, a veces, que algo no sea cierto, no quiere decir que sepas que es lo cierto, de acuerdo? Ese espacio, lo hemos ido llenando con negritud, entonces... negritud, negritud... Pero antes de haber llegado a la negritud, ese espacio se fue llenando con izquierdismo, por decirlo de algún modo, socialismo, anarquismo, comunismo, todos los ismos... Los ismos han sido desplazados con el tiempo. Te acuerdas, te comenté que cuando era más pequeño, los ismos eran de extrema derecha, y hemos ido corriendo, desplazándolos a extrema izquierda hasta llegar al panterismo, bueno, el panafricanismo, el panterismo, el garveyismo. Y hemos borrado todos los ismos que no son negros, y luego hemos hecho también, una quema de los himnos negros que no nos representan tampoco, que son himnos de derechas. Como, no vamos a decir rastafarismo, pero sí los seguidores de Selassie, que son imperialistas, no vamos a decir tal... pero si todos los ismos relacionados con dictaduras, movidas de dominación de los hombres a los hombres, de las personas hacia las personas, de las personas hacia su entorno.

E: ¿Hay un momento en el que tú eres plenamente consciente de ser diferente o te sientes diferente?

Y: Ah, sí.

E: ¿Diferente específicamente por una cuestión de color?, o sea, ¿separas una cosa de la otra? Uno puede sentirse diferente por muchas razones...

Y: Diferente por una cuestión de color... Fui diferente cuando a los tres años y pico entre por Barajas y le decía a mi vieja: ¿qué hacemos en la tele?, porque fue una trauma que no olvido jamás. Mi madre intentando explicarme en el aeropuerto: que esto no es la tele, que esto es la vida real... Y yo, *emparanoiao* durante un par de meses, pidiendo que apague la tele, que quería volver a casa. Y desperté a los ocho años cogiendo el avión *pa’* Senegal, ya sabiendo que no era la tele lo que dejaba, que era España.

A partir de ahí, la diferencia o el... el trauma racial es claro. Con lo cual te sientes diferente, pero no era una diferencia agresiva, la diferencia agresiva, racialmente, fue aquel niño, en el mismo verano que andando por Torrejón en la calle, le dice a su madre: mira mamá, un negrito!, y mi reacción fue correr y pegarle ahí malamente delante de su madre. Y mi madre, venir a preguntarme: ¿por qué tal?, ¿por qué le pegas? Y todo esto, tal, queriendo disculparse a la señora, y yo, ¿cómo? No, no te disculpes, encima. ¿Por qué nos llaman color?, ¿por qué me llama color....? Y la madre del niño, disculpándose a mi madre, sabes? Ese día me di cuenta de que era diferente, porque le pregunte a mi madre.... Aparte de todo, porque iba muy cabreado, me acuerdo que llegué a mi casa preguntándole a mi madre todo el camino: ¿por qué me llama color ese niño?, ¿por qué dice que soy un color?, ¿por qué dice que soy negro? ¿sabes? Y no lo entendía y a día de hoy, tampoco lo entiendo. Pero sí que entiendo, que el niño solo reprodujo lo que ya había visto, lo que ya había oído, lo que ya había entendido, a lo que ya le habían programado sus padres. Entonces no entendía la reacción de su madre, ni la reacción de mi

madre, pero ahora entiendo la reacción de su madre y la reacción de mi madre, que al final, queriendo disculparse no acabó de disculparse, porque a ella también le chocaba tanta mala educación.

Y luego otro punto de diferencia es cuando te sientes solo entre tu gente, que de hecho es un tema... Y sentirte solo entre tu gente quiere decir que eres un negro libertario, que eres negro, pero eres un negro... Libertario, que tienes unos principios diferentes al resto de tu comunidad, realmente, y sabes que son diferentes porque te desarrollas en un entorno completamente diferente... Y yo creo que esos son los tres puntos de diferencias que encuentro, en los que he sido consciente, la más tardía de todas es la de darte cuenta de que eres diferente de los demás negros, y quizá sea lo más “clink”, lo más chunguillo.

E: ¿Crees que el hecho de haberte educado aquí hace que no seas, un poco, ni de aquí ni de allí? ¿O algo así?

Y: Um.

...

Obviamente. El hecho de haberme educado aquí, hace, me convierte en un afroespañol, en lo que hemos hecho campaña, y en lo que seguimos. Me convierte en un ciudadano de pleno derecho, no por contratos legales, sino por una deuda de vida mutua, del territorio y la persona. Por lo que el territorio ha estado albergando en información, que me ha impuesto solo por estar y por la construcción del territorio que yo he estado haciendo, obligado a estar. Y el artículo afro, que se convierte en un artículo, quiere decir que antes de España está... Estoy yo, está mi gente, está mi pueblo, está mi verdadero Estado, y mi verdadero Estado tampoco es Guinea, son mis padres y los padres de mis padres, porque a quien te pregunta de dónde vienes, hay que decirle vulgarmente: del coño de mi madre... Porque no hay otro sitio de donde un ser como yo ha salido, o ha venido, científicamente hablando, teológicamente hablando, espiritualmente hablando, y esa es la vida. Por eso afroespañol, pero eso no es lo que te hace diferente a los demás negros. Lo que te sigue haciendo diferente es una ideología política, dentro de una comunidad que no tiene, mayoritariamente y actualmente, esa visión ideológica.

E: ¿Alguna vez has llegado incluso a sentirte mal por lo que eras? O decir: algo falla en mí, algo no está bien, por ser como eres. ¿Te han hecho vivir esa sensación hasta el punto de llegar a creértelo tú?

Y: Siempre, siempre, siempre. Eso es tanto, tanto, tanto, durante mi vida, que podría decir que, en mi caso, ese soy yo. El que la gente viene a decirte quién eres, cómo eres, por qué eres, cuándo eres, dónde eres, con quién eres... Y tú tienes que estar toda tu vida diciendo que: no, no ,no ,no, no... Porque ninguno acierta, porque ninguno eres tú y antes, me molestaba en intentar explicar quién era yo, ahora ya no, solo digo que no, y digo que no a las personas que me importan, porque el resto... para qué decirles nada si lo dicen todo, será por su placer. no? Pero te acostumbras a eso, no sé si me estoy explicando.

E: Sí. Yo iba más a... No tan general, sino en el sentido educativo, como estábamos diciendo, no? ¿Ha habido algún momento en la infancia en el que hayas tenido el sentimiento de que un profesor o una persona adulta te hacía sentir que algo en ti no estaba bien?, ¿algo parecido a premio o castigo, cuestión de error...?

Y: Ah? Sí, cuando estaba en Bellas Artes en Inglaterra. Exacto, esto era en Bellas Artes.

E:¿ Te sentiste castigado?

Y: Bueno, castigado, tal... Esto fue en Bellas Artes, una anécdota que fue mi fue “clink”. Yo fui a Bellas Artes, en el Reino Unido, en Heighstein, consciente de que yo iba a un lugar de programación, pero también consciente de que había un doble peligro. Había un peligro que era ir a un lugar de programación y no acabar siendo fuerte, y destrozar mi creatividad, porque el programa no es compatible y... Eso por un lado, pero por otro lado quería aprender la técnica, quería aprender técnicas para mejorar... para poder mejorar mi creatividad, para poder exponer mejor mi tal... No para restar mi creatividad y..., o no verme impedido a la hora de tal... Y llegó un momento en el que las clases que daban todo era temática de los blancos, todo era temática occidental, todo era del arte de babilonia, todo era el rollo este... Y al principio, te vas escaqueando un poco... Pero también hasta los conceptos, los desnudos, o sea, el dibujar a peña desnuda y todo esto, o pintar...que era la forma que ellos pues... más admiran, tititin, y poco era la creatividad, el inventar, el pin... Mucho copiar, mucho copiar, poco era transcribir una idea del pensamiento al dibujo y me bloqueé, y en el bloqueo, después de un mes bloqueado, me di cuenta en casa, intentando pintar, hacer una obra, que ya no era interactiva. No, no giraba, era horizontal, o sea... Era horizontal, tenía gravedad, y mis obras, mi estilo no tiene gravedad, mi estilo es interactivo, se mira en todos los puntos, y eso era producto de la institución, y sabía, claramente que era un daño de la institución... Y empecé a dejar de dibujar formas africanas o negroides, como se les diría despectivamente, y movidas afros, y estaba empezando a meterme ya en el rollo de ver lo que yo no veía, y a sacar cosas que no estaban en el papel, dejé de ver en los sitios. Yo antes iba por la calle y miraba al cielo y veía en las nubes caras, y paisajes, y...

E: ¿Y ahora solo veías cosas?

Y: Solo veía nubes, veía nubes, (risas), veía la forma de las nubes, los tonos de las nubes, la tridimensionalidad de las nubes, y no volví a ver las caras, no volví a ver los paisajes, miraba en el árbol y no buscaba nada, pero el árbol cuando terminaba de mirar, una rama era un hombre con una mano levantada, tal... Son las cosas que yo copiaba, y ya no lo veía, entonces fui a mi profesora y le comenté mi problema. Le dije, tal, tal, tal... Pasó de mí. Le advertí, paso de mí, vale... La buena mujer puso un ejercicio de Dante, El Infierno de Dante, pues es todo Dante, y había que hablar sobre el infierno, y entonces... Ahí, ya me revelé, hasta aquí hemos *llegao*. Una cosa es que nos tal... Y otra cosa ya es plantearnos hacer un ejercicio sobre un concepto tan privado como es el infierno o el cielo, que es ya determinado moralmente, porque es una concepción cristiana-católica y encima fuera de contexto y atemporalizada, que es cristiana-católica en el tiempo de Dante, en un territorio concreto, que es en Italia, en una clase social concreta que es la de

Dante... ¡Que no, mujer! Que no, que yo no puedo llegar tan lejos. Soy creativo pero hasta ahí no llego, y ponerme ahí a interpretar las pajas mentales de un pibe que te dice que era un artista... Pero era un artista pagado, o sea, tampoco eran sus ideas, entonces... ¿Tú te crees que vengo aquí para esto, no? Realmente, y la mujer no entendía mi queja, y no entendía mi queja, y me decía que tal, fuimos a dirección... ¿Me estoy alargando? Fuimos a dirección porque no entendía mi queja y el director me dijo que eso era lo que había y encima que me apreciaba mucho, que les molaba mucho mi concepto, pero que eso era lo que había y que por qué yo estaba exigiendo, que qué quería de verdad... Y entonces, yo les dije que yo quería estudiar... Ya si esta mujer se ha puesto así, yo quiero estudiar artistas afros. O no afros, pero que no sean blancos. Quería referencias no blancas... Y entonces me decía que no, que esto es Reino Unido y que es normal que sean blancos Y digo: sí, pero el dinero que recibís es de todos los ciudadanos, incluso los no blancos, y no es mi problema que esta mujer tenga toda su carrera, todo su tal y no conozca a un solo artista no blanco, que nos pueda dar aquí, sabes?, y no tiene ningún sentido, y por muy británico que seas tú, esta mujer y toda vuestra familia, todo el dinero de vuestro salario no es de los blancos, entonces, todos vuestros alumnos tampoco son blancos. Yo no entiendo porque tiene que venir esta mujer aquí a faltarnos al respeto con su puñetera espiritualidad, diciéndonos que no es cristiana, cuando a quien nos esta pegando aquí, así de buenas, es a Dante. ¿Qué pasa con las hindús que hay en clase? Porque había un par de chicas hindús. ¿Qué pasa con los musulmanes que hay en clase? ¿Qué pasa con los ateos que hay en clase? ¿Qué pasa con los tal que hay en clase? ¿Qué pasa con vosotros, no? Pero como yo no les abandero a nadie tampoco... Yo lo único que quiero es tener mis propias temáticas. No... Es que tal, es que tú de qué vas. No, no, no. Sé lo que quiero aprender y tengo claro lo que no voy a aprender y quiero mis propias temáticas, quiero mi espacio, yo no tengo más rollo ahí, yo no voy a salir de la institución porque tengo derecho a autoformarme... Lo que no voy a hacer es seguir un programa educativo que destruye mi creatividad, que destruye todo lo que he venido a buscar... He venido a evolucionar, no a involucionar no? No, pues si te vas a apartar, pues tal, no sé qué... Pues dármelo por escrito, darme los motivos por los que me vais a echar por escrito, yo argumentaré que no es mi culpa que estéis empleando a una persona tan inculta. Y os podré traer a gente no blanca que son profesores, sabes? De Bellas Artes, y que pueden hacer un currículo mucho más enriquecedor y mucho más multirracial, y mucho más multicultural, incluso con artistas afrobritánicos metidos dentro. Vale, aceptaron eso, y me tiré un año porque mi protesta fue una carta escrita a dirección, una carta escrita a Bellas Artes, fue una carta escrita a los Colleges, y les pedía que me expulsaran si no era el rollo y que me la respondieran si... Y que yo no iba a pintar más mujeres desnudas, que además no era mi plan, yo no iba a pintar más peces muertos, aunque los pescaran y no se los quisieran comer, que si manzanas y estas movidas que también se pasaba un montón. Que no, que no, que no iba a entrar en ese círculo raro, que si querían enseñarme a dibujar a personas que me enseñaran en las técnicas clásicas del medir, del no sé cuantos, que no vulnerasen toda mi integridad, porque mi integridad parte de que yo no tengo porque ver una mujer desnuda que yo no he elegido ver y no lo voy a seguir haciendo... Entonces, puse una mampara, ya no tuve que ver más a esa pobre chica que me daba mucha pena, y estuve así todo un año. Y al año siguiente... Me pasaron el año, claro está, y al año siguiente, se supone que es el segundo año y ya haces tu trabajo de proyecto, y ya se supone que me había comido esa basura de programación, pues viene la misma profesora... No, viene otra profesora nueva, a darnos, porque es nueva, el primer año, entonces... Cogí y me fui (Risas). Lo vives una vez, pero no tres veces, eso es una anécdota interesante... Y cuando dejé la escuela, me tiré como un año, pintando con... Pintando con gravedad, hasta que salí de ahí, de Reino Unido, y la primera obra sin gravedad ha sido en Madrid, un año después, libre de todo este residuo, pero con mucho... Mucho trabajo, que tenía que estar practicando mucho, pintando mucho, hice como tres estudios diferentes, para que por primera vez volviera a ser interactivo un cuadro. Un cuadro, no un dibujo, pero un cuadro. Me tiré unos meses super largos para volver a tener un dibujo interactivo, y me di cuenta, de hasta que punto, eso... O sea, con la institución y la educación (risas), no se puede jugar mucho, de verdad, por más seguro que estés.

E: ¿En que año fue esto?

Y: Eso fue entre el 2001 y el 20... No, entre el 2000 y el 2002.

E: ¿Y tampoco en la Universidad tuviste algún profesor afro o de otra comunidad étnica, ni siquiera en Reino Unido?

Y: En el Reino Unido, yo no. Sé que había.

E: ¿Los viste? ¿Sabías que existían en esa misma Universidad?

Y: Sí.

E: ¿Y no tuviste la intención de ir a hablar con ellos?

Y: No, porque ya estaba en el activismo social. Umm, y realmente, ellos no eran profesores de... Eran de Bellas Artes pero no de la rama de... ¿Cómo se llama? De Artes Plásticas, que es donde yo estaba, y no hice ningún otro modulo más que Artes Plásticas, y, ¿cómo se llama? Esculturas con barro y todo eso.

E: O sea, ¿no sabes si su programa tenía un corte occidental o quizá más abierto?

Y: Ah? No, no, no, no. Ellos no daban Plásticas, ni Escultura, ellos daban creo que carpintería. ¿Carpintería? O sea, movidas técnicas de Diseño Gráfico, movidas informáticas, y su programa era el programa del diseño gráfico actual, y de hecho, en el Reino Unido, los de plásticas nos daban el programa, tampoco de Bellas Artes de lo Clásico, nos daban el Arte Moderno, lo que se da hoy en día, el Contemporáneo, esas frikadas, que para eso mejor no ir a estudiar, quedarte en casa, coger cuatro botes de pintura, decirle a tu hija o a tu hijo o a tu sobrino: tíralas ahí en el lienzo, girar el lienzo, llamar a tu perro y que lo pise un poco, no? Colgarlo ahí en la pared y pedirle a un colega que se traiga el gato.

E: Bueno... Pero eso no es Arte Contemporáneo, realmente, eso queda más atrás...

Y: ¿Ah sí? ¿De qué arte hablamos?

E: ¿De qué arte hablamos? Quiero decir, que hay artistas, ahora mismo, que trabajan con otro tipo de cuestiones, no? Críticas también, cosas así, no?

Y: ¿Aaah? Sí, supongo. (Risas).

E: Bueno, ¿cómo ves la educación actualmente? ¿Crees que ha cambiado mucho la situación desde que tú estudiabas? ¿Tienes algún tipo de relación con la educación? ¿Cómo ves el futuro de la educación, y especialmente, la educación artística?

Y: Si la sociedad no ha cambiado mucho es que la educación tampoco, porque la educación es el principio de que... A lo largo de quince, dieciséis años ves los resultados, y cuando somos tan salvajes, violentos, tan botelloneros, tan kinkis... Es el resultado de una educación kinki, botellonera... Y programación para encarcelar y enjaular a las personas, y así está todo el mundo Y yo lo veo que va a ser educación especializada, como los yanquis. Por qué? Porque la sociedad va camino a la especialización, que es el punto próximo a niveles de individualización, corresponde más al capitalismo, claro. No queremos que sepas de todo, queremos que sepas de esto y ya está, y punto.¿ Y por qué? Pues porque vas a currar de esto, y ya está... Ahora, si no encuentras curro de esto... (Risas) Hazte... Bueno, esto no puede salir aquí (risas), de algo la peña tiene que comer.

E: ¿Y crees que se puede poner solución a esto? ¿Cómo verías tú una posible salida a una circunstancia así? ¿Tendríamos que explotar el mundo y empezar de nuevo?

Y: No, que va. Centrándonos en tu trabajo, y en este estudio, independientemente de como se va a dirigir... O en lo que se va convertir la educación en general, que en eso creo también, que es lo de la especialización de las materias desde más temprano. También creo que va a haber una evolución necesaria a nivel de la información, y de su calidad, que eso es importante, no va a ser una especialización porque sí. Los malos efectos de la globalización, ya se conocen, también acarrea buenos efectos a su alrededor, y ahí es donde hablamos de la multiculturalidad. EEUU ha cambiado, está por encima del mundo, y gracias a haber abolido, antes que ninguno, la segregación en la educación. Gracias a muchos pasos que se han dado en esa sociedad, gracias a haber mostrado a la comunidad afro, en este caso, que podían tener carreras, y cómo una persona con carrera... cómo ostias iba a no tener curro, si hacia falta gente con carrera, si ese era el requisito. Y a Europa le va a pasar lo mismo, va a acabar dándose cuenta de lo mismo, y de por qué va por detrás. ¿Y por qué va detrás, porque la interculturalidad no solamente se basa en que los libros de texto contengan diversidad histórica, no? Cuando en ciencias se habla de inventores, que se hable de invenciones de gente, también, no blanca, no solo hablamos de los registros históricos de las comunidades... Habría que ver cuantas invenciones de las que estamos utilizando son de gente no blanca, invenciones más que necesarias para la humanidad, no? Lo de la transfusión de sangre*, fue un negro y sin transfusión de sangre, ¿dónde andaríamos? Y el negro murió justo a la puerta de un hospital porque era negro y todos sus colegas le dejaron morir. Historias así te hablan de ciencias, te hablan de política, de cultura. Es importante que este en el currículo escolar, pero también -lo más importante, o bueno, igual de importante, no más- es que haya minorías étnicas detrás, como profesoras y profesores, porque el fondo de un sistema educativo es hacernos ver que podemos ser lo que estamos viendo delante nuestra. Esa es la primera educación, la visual. Si tu no puedes ver a nadie de tu comunidad en una posición, jamás vas a soñar con “poder ser”. Y es lo que le decía el profesor de Malcolm a Malcolm: eres un niño muy listo, pero no te pases de listo, eres un negrito, eres un buen carpintero, tienes manos hábiles. Aunque sueñes con ser abogado y seas el primero de tu clase, allá fuera seguirás siendo un negrito, yo te puedo dar curro... Hay cosas que te quedan, y si el profesor hubiera sido negro, no le podría haber dicho algo así, aunque supiera que la sociedad era así. Como mínimo le hubiera dicho: tienes unas manos muy hábiles pero, puedes llegar a ser profesor como yo. Es el primer paso.

C12

E: Bueno, si tuvieras que definir tu experiencia educativa en una palabra... ¿Con cuál sería?

F: En una palabra?...emmm, quizás, no, falsa no, pero... incompleta? ...Y, vale el adjetivo, no? Incompleta.

E: Sí. Puede ser Incompleta.

F: Incompleta.

E: ¿Por qué considerarías que es incompleta, si puedes explicarlo mejor?

F: Pues, eeee, para empezar... la ESO, creo que es cultura general, pero no nos enseña a buscar por nuestros propios medios. No nos inculcan la curiosidad por aprender las cosas, sobre diferentes temas... la ESO y anteriormente, en el colegio es más difícil por la edad, pero en la ESO... el desarrollar la...

E: La autonomía en el estudio, no?

F: Eso es, el desarrollar eso, esa autonomía, esa curiosidad por aprender, por querer y saber por qué tienes que estudiar... No se nos enseña, no se nos enseña. Eso para empezar, y después, segundo de Bachillerato, por ejemplo, es meter... todo lo que no nos han enseñado en la ESO, en dos años... Es poner presión al alumno, porque es un año en el que se encuentra todo el tiempo agobiado, y no le da tiempo a aprender y asimilar todo lo que le enseñan. Es imposible aprenderte entero el siglo XIX y el siglo XX en nueve meses. No, esa es otra cosa que creo que no esta bien, y después... demasiado centrada, demasiado centrada... demasiado EUROCENTRADA, eurocentralizada. Pues eso, no me han enseñado... nunca, exactamente, como era... el sistema de la esclavitud, en cuarto de la ESO. De eso no sé nada, he tenido que buscar yo por mis propios medios.

E: ¿Puedes explicar un poco cuáles son tus orígenes para explicar por qué tenías esa curiosidad por este tema?

F: Vale, yo nací en Costa de Marfil, pero toda mi familia son de Angola, y por lo tanto, nacimos allí, los cuatro primeros hermanos. Fuimos al Congo a vivir un año, y luego vinimos aquí a España, y Angola no lo pisé, nunca en mi vida, hasta el 2004 que fui por primera vez, que estuve allí y aprendí un poquito sobre el lugar, y luego quise volver en el 2010 y en el 2011, para... buscarme.

E: Quisiste repetir la experiencia, claro... para encontrarte a tí misma.

F: Sí, eso es. En el 2010 pensé, tengo que buscarme a mí misma, tengo que saber de dónde vengo porque... porque me siento extranjera aquí. Al final, me siento extranjera aquí y me siento extranjera allí, pero...

E: ¿Y con qué edad llegastes aquí a España?

F: Cuatro años.

E: Con cuatro años. Vale.

F: Cuatro años.

E: Y sin embargo, a pesar de llegar tan pequeña... ¿Dices que te sientes extranjera?

F: Sí.

E: ¿Por qué crees que tienes ese sentimiento? ¿Extranjera aquí?

F: Ummm, vale... El mejor recuerdo que tengo, el más puntual, es el que en quinto o cuarto de Primaria, un niño llegó y me dijo: ah, negra, negra, jaaa, negra... Y yo superpicada, yo estaba muy enfadada, no?, y fui a chivarme al profesor: profe, profe, profe, que Daniel me ha llamado negra... Y el profesor se quedó mirándome y me dijo: ...es que eres negra. Y claro... yo no entendía la respuesta, yo pensaba: ¿cómo es que soy negra? Y luego más adelante fui pensando... sí, es que eres negra. Esa conciencia la fui cogiendo con cosas así, con hechos así como... el insultarme los demás, el darme cuenta de que... de que, realmente, clasificamos y distorsionamos a las personas para alejarnos más los unos a los otros, realmente es así... Eee, también... um, a la hora de buscar trabajo, hubo incluso una temporada en la que pensé que no encontraba novio porque era negra... Y pensaba: es que a lo mejor no les gusta a los chicos blancos... O jugando al conejito de la suerte con los niños en el colegio... a mí nunca querían darme un beso, por ser negra, cosas así, y sí... una va pensando en esas cosas....

E: Supongo que son cosas así cuando eres más pequeña y cuando te vas haciendo mayor vas viviendo cosas más...

F: Más serias.

E: Más serias, no? Como lo que dices del trabajo...

F: El trabajo, el trabajo...

E: ¿Has tenido más problemas?, ¿crees que por eso, para encontrar trabajo?

F: Sí, sí, a la hora de encontrar trabajo.... hablo por teléfono, y con mi voz, no se deduce... que soy extranjera, porque no tengo acento de nada. Pero claro... de repente llego allí, me ven negra, y dicen: ahhh... ah, bueno, te llamaremos, te llamaremos y no me llaman.

E: ¿En qué tipos de trabajo te ha pasado eso?

F: Ha sido como... comercial, para una empresa que me pedía repartir, el simple hecho de repartir, también en un Telepizza, bueno, un Telepizza no, es una tienda de pizzas tal... pero se llama, realmente, solo Pizza y ha sido... Sí, ha sido otro problema, la dueña es rumana me parece, también, y solamente coge a chicos, que sean rumanos o solamente blancos, no coge a gente extranjera, y de hecho, no tiene ningún problema en decirlo, como si estuviese contenta por ello... no...

E: Bueno... a veces, se agradece la sinceridad... porque hay... más...

F: Sí, también.... también, pero... Después... normativas, como la de quitar el sistema de salud a los inmigrantes, el hecho de viajar sobre todo, en viajar. Lo noto muchísimo porque... ahora mismo, por ejemplo, deseo irme a Londres, no puedo porque necesito un visado, necesito tal... pero como tengo pasaporte angolano, no tengo la nacionalidad española, no tengo tal, cual... tengo que ir a buscar tal...

E: ¿Cómo es que no tienes la nacionalidad española?

F: No.

E: Después de estar aquí desde que tienes cuatro años... ¿No te dan la nacionalidad española?

F: No, podrían habérmela dado, mis padres tampoco la han solicitado, creo que por resquemor, porque quieren seguir manteniendo y recordando siempre a sus hijos que son de África, que eso es algo que siempre han intentado hacer desde que soy pequeña. Siempre recordarme de dónde vengo y que tengo que tener, que tengo que saber dónde están los míos, no?, entre comillas... Sí, ese es otro de los motivos también por los cuales he sabido en algún momento reclamar esa herencia... y mis raíces...

E: Pero... Supongo que también te sentirás española, en alguna medida, no?

F: En parte.

E: Aunque a lo mejor.... no orgullosa, pero de alguna manera, tu educación es española también.

F: En parte, sí, las dos culturas...

E: Son tuyas.

F: Son mías. La verdad es que me siento una mestiza, y lo agradezco porque cojo lo bueno de una cultura y lo bueno de otra... De la cultura española me

gusta....

me gusta el lado... se tiene más en cuenta el lado psicológico, no? Quizás, en la cultura africana, somos... entre comillas... un poco más bestias, en fin... lo típico. Quiero decir, por ejemplo... un psicólogo, en África no consigue trabajo, porque esa rama de las Ciencias, no se valora tanto. Sin embargo aquí, sí. Son frases como: mamá, quiero ser psicóloga. Hija, eso no sirve en Angola, por qué no te haces médico o enfermera? ...cosas así, eso es algo que valoro de aquí, se tiene a lo mejor en cuenta...

E: En África a lo mejor valoran más el lado práctico de la vida, a lo mejor...

F: Quizás...

E: Pero luego, por otro lado, también es muy importante lo espiritual.

F: Sí, exacto.

E: Quizá son soluciones diferentes a los mismos problemas...

F: Puede ser.

E: ...que vivimos todos. Quiero decir, espiritualidad versus psicología, no?

F: Puede ser, puede ser, es algo así... Por otro lado, valoro el aprecio a los adultos que se tiene en África, lo valoro muchísimo, y a los sabios, se les tiene muy en cuenta, se valoro todo lo que hablan... por la experiencia. Realmente, aquí, en parte, es algo que se nota que se ha perdido... pero el haberlo rebajado, ha sido exagerado. Pero en parte, el haberlo rebajado, ha permitido también, que los jóvenes podamos tener más peso en la sociedad... Si el adulto te dice que calles y callas, pero el joven a lo mejor tiene una buena idea eso podría ayudar un poco más a que las cosas se levantaran. Creo que eso es otra cosa que me gusta también de la cultura española, de hecho aquí... puedo ser yo misma. En Angola puedo ser yo misma en puntos más mínimos, como que me guste la naturaleza más. No sé si tendrá algo que ver... pero, por ejemplo, mi forma de vestir, mi carácter más abierto, eso es algo que he ganado aquí, realmente, que se me ha aportado aquí. Allí a lo mejor... no habría sido posible, por ser más, por estar más cerrada, porque no se me puede tener tan en cuenta, quizá, la voz.

E: Te ha pasado un poco, que no te sientes... Al final, es un poco el tema de los afrodescendientes que... no te sientes ni de aquí ni de allí...

F: Ni de aquí ni de allí.

E: Pero luego, por otro lado, esás en un espacio intermedio que también te permite conocer las dos cosas, no? Y quedarte con lo que más... Yo diría que, esta es mi opinión personal, pero yo diría que los afrodescendientes, y seguramente, los descendientes de otras culturas, tienen una labor muy importante en Occidente, porque me parece que son el puente... que hacen de puente entre otras culturas que tenemos olvidadas, pero que sí que tendrían mucho que decir en el mundo contemporáneo, no? Un poco sumar las cosas positivas de dos mundos distintos.

F: De dos mundos distintos, eso es, realmente, tiene que... esa doble visión ayuda bastante... Para empezar hay más diversidad, con lo cual, sumas puntos de vista. Pues eso, como hemos dicho, coger lo positivo de cada uno de ellos. Saber, además, ayuda a ser más crítico y a analizar que unas reacciones no llevan a cosas positivas y otras sí.

E: ¿Imparcialidad, también?

F: Sí, imparcial también. Además es eso que no tiras ni de un lado ni de otro, sabes? Analizas las cosas más en general, y ves... si realmente aportan algo positivo a todos o no.

E: Sin embargo, por otro lado... Si que sentías una falta de identidad, no? O que no se valoraban esas cosas pertenecientes a tu herencia en la escuela, por ejemplo, en la escuela primaria. Tú, alguna vez... tuvistes esa sensación de decir... es que nada de lo que se está tratando en el currículo habla de mí directamente, o habla de cosas que yo vivo aquí... Pero por otro lado, hay otra parte de mí, de mi herencia africana, digamos, que no está reflejada en el currículo. Que no aparecen en los contenidos cosas que tengan que ver con África, con mi origen, o con las aportaciones de mi cultura o de la comunidad negra a lo que es la cultura global del mundo, no?

F: ¿A qué te refieres? Por ejemplo...

E: Pues, por ejemplo... que en el currículo se hablase de las aportaciones de científicos, escritores, artistas, gente negra que ha habido a lo largo de la historia y que sin embargo, no se habla de sus logros en el currículo. Científicos, inventores, gente que ha creado cosas... inventos. Incluso de los que nos aprovechamos todos, como son las transfusiones sanguíneas, por ejemplo... Cosas así, que a lo mejor, para la mente de un niño... simplemente como está viviendo en ese mundo y es un mundo de blancos, a lo mejor no se le pasa por la cabeza que puedan existir esas cosas. Pero a lo mejor, sí... se le pasa por la cabeza: ¿Y por qué hablamos siempre de gente blanca? ¿No hay gente negra en este libro que estoy estudiando?

F: Sí, eso sí, sí, ha pasado bastante, ha pasado. Cuando estuvimos dando la segunda guerra mundial, en la posguerra después, yo la verdad... me paré a pensar en clase... Tenía una amiga marroquí y las dos observábamos el libro de historia y decíamos: ¿...y por qué no se menciona ahora el boom con las inmigraciones y relaciona la crisis del 29, porque no se mencionan los movimientos negros y los movimientos populares que estaban surgiendo entre las poblaciones? No, de hecho, tuve un profesor de historia que... de historia en segundo de Bachillerato, que a escondidas... tuvo que venir a escondidas y decirme: busca La Revolución de Haití.

E: ¿A escondidas?

F: A escondidas, a escondidas.

E: ¿A escondidas o ...un poco haciéndote esa deferencia?

F: No, no, después de clase, tranquilamente... Tchis, tchis: busca La Revolución de Haití. Eso me dijo. Por lo tanto, no se tienen en cuenta muchas cosas, en lengua no se dan escritores africanos, y cuando a los 11 años descubrí que existían escritores africanos, incluso yo me sorprendí: ¿ah, pero que nosotros escribimos? Ah, pues claro que escribís. Son esas cosas, no somos tontos. Me han hecho pensar también que las personas negras somos incapaces de hacer más cosas, que sean la música y bailar. Y no, no. Tenemos poetas e increíbles.

E: ¿Y cómo accedes tú a ese tipo de cosas, a través de la familia, amigos... ? Porque supongo que en clase nada. ¿ Nada de todo esto en ninguna asignatura?

F: Nada, nada. Ummm, vale toda la información que he ido recopilando... primero viajes a Angola y hablar con ancianos, que me informen.

E: ¿Y eso en que época ha sido? Porque eso ha sido ya bastante mayor. no?

F: Eso nada, eso ya mayor, pero anteriormente... papá y mamá, papá y mamá y quizás un poco Internet, buscar...

E: Porque recurrías un poco a ellos no? O sea, hay un momento en que tú dices, a ver... quién soy yo y cómo puedo investigar sobre mi identidad, no? ¿Reconoces el momento, qué edad tenías más o menos?

F: Ummm, quizás a los ocho o siete pregunté por la música, porque a mí me daba mucha vergüenza que mi padre pusiera música africana en el coche... y más si iba con mis amigos blancos (Risas). Me daba mucha vergüenza, me avergonzaba de mi propia herencia musical, era increíble... Y luego, empecé a preguntar ¿Y esto?, ¿este instrumento cuál es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se llama?: Tamtam. ¿Y esto? Balafó. ¿Qué se hace? O llegaba de música y decía: Mamá, pues tenemos un instrumento muy guay que es un xilófono. Y mi madre decía: sí eso lo hacía yo cuando era pequeña, también. Ahí fue cuando me fue interesando más. Realmente son esa clase de preguntas. Papá y mamá resuelven las primeras dudas... y luego buscar.... Quizás películas también, no sé cuando fue... que vi algo sobre el KuKux Clan en la televisión, pusieron algo y empecé a buscar en Internet y... en alguna biblioteca pueden tener un mínimo libro sobre historia de África, pero también es difícil, es difícil.

E: Y alguna vez, siendo más mayor, te ocurrió en clase, que dijeras: yo quiero saber sobre esto, no habéis hablado sobre esto...Y que pidieras al profesor: ¿oiga?

F: Este mismo año en la Universidad, estoy estudiando geografía y... todo lo damos de España, todo lo damos de Europa, fui a hablar con la profesora, a preguntarle sobre geología: por qué, si realmente lo que estaba estudiando, las formas de relieve que estábamos estudiando, si me servían para África... y ella me respondió claramente que no, así que... O sea, recientemente, eso ha sido uno de los motivos, de hecho, que me frena a seguir estudiando aquí y querer irme a Londres a estudiar, que allí hay muchísimo más acceso a información sobre África. Sí, la verdad, es que hay bastantes problemas con eso, hay bastantes problemas con eso, bastantes problemas, relieve, todo, política...

E: ¿Y alguna vez has tenido algún profesor afro o de otra comunidad étnica en su caso?

F: No. No.

E: ¿Nunca? Ni en guardería, primaria, secundaria... ¿Nadie?

F: No.

E: Y así que te hablaran... Alguien que quisiera hablarte o hacerte mención sobre algo... ¿Y el señor este que te dijo que buscaras sobre Haití?

F: Sí, el único y... no, y un profesor de Educación Física, que me puso un video que hizo él sobre la globalización, escribió un libro sobre la situación, sobre África, y fue quien me inculcó también a aprender a buscar también por mí misma, a ser inteligente y no fiarme también de la primera información que encontrase.

E: ¿A que edad era?

F: Eso en 4º de la ESO.

E: 4º de la ESO, vale.

F: Ese profesor, sí, sí, sí. Pero ya está, ya está.

E:¿ Y cómo es la relación con los otros chavales o con los niños en el cole en las diferentes etapas del cole?

F: Vale, colegio... de 3º para abajo... 3º,2º,1º de primaria, infantil... Bien con los niños, pero siempre está el gracioso de turno, el de: negra, negra...o el de: tienes la cara sucia, que es muy típico. Sí, sí, o: me ha dicho mamá que a lo mejor es porque no te lavas la cara...

E: ¿Me ha dicho mamá?

F: Sí, yo ahora lo pienso y... ¿Me ha dicho mamá? Sí, pero... normalmente se me daba... bastantes niños me daban la oportunidad de integrarme y a lo mejor: mamá... mamá, tengo una amiga negra... Llegas a oír cosas así, o sí: mi amiga negra Sí, muchos niños... Además yo tenía una amiga, cuando era pequeña, siempre íbamos juntas, y super contenta porque tenía una amiga negra a la que preguntar cosas sobre África. Sí, también... Da la casualidad que esa misma niña, era a la que... cuyos padres habían inculcado un poco el tema de otras culturas y relacionado, sí.

E: Suele ir unido.

F: Sí, eso fue así, en el colegio realmente. Después, 3º,4º, 5º,6º, ya era un poco... tengo mis amigos, ya sé... aún no sé que es eso exactamente del racismo, pero puedo saberlo más o menos y... Pues eso, los niños, la relación con los otros niños era más... quizás, no les hacía tanto caso, a lo mejor a las burlas... Había dos o tres que no me hacían tanto caso y el resto de los niños... pues me trataban por igual, o sea, me trataban bien, además yo estuve en Vicálvaro. Allí había niños gitanos y estábamos todos mezclados.

E: Sí, eso te iba a preguntar también, si tendrías a irte con chicos blancos, o cuando había otras comunidades étnicas, pues la gente tiende un poco a unirse,

no?

F: Eeee... si no hubiese estado, si no estaba... yo estaba más cercana a niños blancos. Me llevaba muy bien con una niña portuguesa y además, algo que nos unió... fue que las dos teníamos padres que hablaban portugués, entonces... nos hacía gracia hablar entre nosotras tonterías... mínimas, que sabíamos... y de hecho, con las niñas gitanas yo me llevaba muy bien, y en parte me sentía identificada con ellas, decía... De hecho, a veces: nada, me voy con ellas a jugar... Además era como que si jugaba con ellas, no podía jugar con las niñas blancas, tenía que irme a jugar con las niñas gitanas. Sí, sí, es verdad, esa relación... sí, eso fue en el colegio hasta...

E: Un poco puente también, no?

F: Quizá buscaba también... una pequeña vía de escape, no? ...Uhnmm, quizás me sentía diferente a ellos sin llegar a saberlo o darme cuenta de ello.

E: Explorar un poco tu identidad también, supongo que es eso, no?

F: Sí.

E: Cuando empiezas a buscar y a ver que quizás ellas también pueden llegar a sentirse diferentes, no? Porque, ¿realmente te sentías diferente? Ahora que he dicho la palabra... ¿Te sentías diferente? ¿Recuerdas el momento en el que tú dices soy diferente? Esto es bueno, esto es malo, o... no me siento tan diferente.

F: Ummm de niña... en los... se me olvidaba, quizás, se me olvidaba que era diferente y me acordaba en alguna bromita racista o cosas así... o quizás... Sí, en alguna burla, realmente, pero la mayor parte del tiempo, la mayor parte del tiempo, me sentía bien con los otros niños. Me acordaba eso... solamente cuando había algún problema o... Sí, pero por otra parte quizás era subconscientemente, no?, por el hecho de luego irme con niños gitanos y buscar la compañía de niños de otras culturas para tocar otros puntos...

E: Cuando eres pequeño es todo más inconsciente, no?

F: Sí.

E: Y por otro lado, tampoco quieres sentirte agredido, no? Por ese tipo de burlas y cosas, entonces, lo dejas un poco de lado, yo creo que, un poco por lo que me ha contado la gente, pues... es un poco la opción que uno toma.

F: Eso es, sí, pasar.

E: Y se te ha dado el caso de encontrarte con profesores, que tú les vieras... ya no te digo, racistas abiertamente, aunque es posible que halla ocurrido eso... sino, hostiles... Me refiero pues eso, gente adulta, que no es lo mismo que la reacción de un niño, puntual, sino... pues eso, gente entre el profesorado, del instituto o el colegio, padres...

F: Eeee... sí. A ver, en la ESO, fue a partir de 2º de la ESO que empecé a despertar un poco, me gustaba... me empecé a interesar por los bubús, la ropa africana, etc, y había una profesora de Inglés que... la verdad... no se la notaba muy agradable con nosotros... Éramos cinco hermanos y ella nos daba a tres de nosotros, un poco borde, malas maneras, malas respuestas, algo como: ¿en-ti-en-des-es-to?, ¿quie-res-que-te-lo-ex-pi-que? Claro, que pensabas... ¿Cree usted, señora, que soy tonta por ser negra? Cosas así, hubo un profesor de filosofía también que... realmente, el no iba con un trato especial... pero si hubo una conversación que tuvo con mi hermano, en la cual le dijo que él tenía que esforzarse, y en vez de sacar un 7 como los otros niños blancos, tendría que sacar un 9 para poder conseguir un puesto de trabajo... Eso fue en 4º de la ESO que lo comentó, eeee...

E: ¿En sentido positivo o negativo? Porque quizá fuera una llamada de atención, como dieicnedo: te van a poner las cosas más difíciles, vas a tener que luchar más? O sea...

F: Era... en parte eso, pero parecía que se sentía...

E: ¿Que no quería ayudarle a conseguirlo? ¿facilitarle el camino, vamos...?

F: A la vez que lo decía, parecía que se sentía... como desde un puesto más arriba, como diciendo: pero te vas ahogar, ahí abajo, tranquilo que a mí me da igual, pero yo te lo aviso, tranquilo que yo estoy aquí arriba. Realmente, se percibió un poco así, fue un poco así, y después pues eso... la profesora de Inglés, que hemos llegado a pensar los cinco hermanos que era racista, que es racista, porque no nos trataba de buenas maneras a ninguno de los cinco hermanos... Siempre había algún trato como si estuviese hablando con una persona tonta, o alguna respuesta, algún callaté o algún fuera de clase sin motivo alguno. Sí, eso lo hemos notado, la verdad pero...

E: ¿Y hay algo que destacarías de alguna experiencia que hayan vivido tus hermanos, algo que te acuerdes en especial, así relacionado un poco con estos temas? Que a lo mejor no hayas vivido tú, pero te hayan contado ellos...

F: Alguna... No, no... Quizás, o sea... Mi hermana me contó algo, alguna bromita que la hiciero en el colegio, en el instituto, pero esto ya era en segundo de Bachillerato... Alguna insinuación de que por ser negra era prostituta, pero así, que me hayan contado... no, quizás la de... ¿tú comes cebra?, ¿coméis cebrá? (risas). Sí, sí, hay gente que se piensa que se come cebrá y que se come aquí cebrá también y... (Risas). Sí, sí. Alguna pregunta a lo mejor así en clase... mi hermano, al integrarse, que le estuvieron preguntando, lo típico, que llegas y los niños quieren conocer al otro: ¿de dónde vienes? ...ala, es diferente y cómo es, y algún profesor pregunte: ¿pero la condimentación allí?, ¿Coméis, coméis cebrá? (Risas). Supongo que hay de todo, no? Sí... típicas preguntas así, pero no me han comentado así nada...

E: ¿O sea... que dirías que la gente no está muy bien informada de lo que es... África en general? Hay mucho estereotipo, mucho desconocimiento...

F: Mucho desconocimiento.

E: Incluso entre el profesorado, que se le presupone una formación.

F: Sí, sí, no están preparados, muchísimos para saber atender a niños que vengan de otros lugares y que tengan que integrarles, realmente, no? O eso... el simple hecho de conocer otras cosas para enseñar mejor a tus alumnos, no... Había una profesora que se dio cuenta de ello, que se fue a Bolivia para montar una biblioteca en un pueblecito, y ella, intentaba muchas veces... Se notaba un poco que intentaba juntar a todos los niños. A lo mejor estaba... había un niño marroquí y otro rumano que se sentaban atrás, al final de la clase, ella siempre los mandaba adelante y les decía que no se sentaran atrás y las forma de explicar las cosas, pues intentaba que participasen sobre todo ellos, que les veía bastante apartados y bastante apartados y bastante marginados, eso sí pero... ella intentaba enseñar, y se veía que sabía, pero hay muchos profesores que no estaban preparados para ello.

E: ¿Y crees que habrá cambiado mucho la cuestión desde que tú estabas en el aula? Porqu... si que es verdad que ahora mismo, hay más cantidad de chavales con distinto origen, pero... yo no sé, la verdad, tengo mis dudas, de que el profesorado este preparado para atender eso... Y además en mucho mayor volumen. Supongo que también cambiaran las cosas, porque al ser más, también la gente tiene más conciencia, están más unidos... Por decirlo de alguna manera, no? Quiero decir, que se diluyen... un poco, todas esas cosas en las que te sientes más solo, no? Pero por otro lado... ¿Tú cómo ves la situación, tú cómo ves que es ahora? No sé si tienes... a lo mejor sobrinos o primos más pequeños....

F: Siguen en el colegio mis hermanos, o sea que...

E: Ah, siguen en el colegio, son más pequeños que tú, entonces. ¿Y cómo lo ves, crees que ha cambiado algo?

F: Quizás sí, sí. Sí, ha cambiado. El simple hecho de que mis hermanos tengan novia y que sean blancas, y que sus amigos no les miren raro por tener sus novias... Y en los profesores... como has dicho, también, lo he visto en alguna cosa que me han comentado que les han invitado: ¿ey, tú sabías bailar brake, no? Vente a presentarlo a final de curso, tal... y a lo mejor mi hermano pequeño ha puesto alguna propuesta sobre hacer un taller de tambores y tal... simplemente, ya no quería el tema africano, sino ritmos, no?, ritmos, y... Al menos se le escuchó. La verdad es que no se llegó a hacer, pero... Quizá se ha mejorado un poquito.

E: Bueno, pero aunque sea a través de la cultura, aunque sea a través de la cultura, al menos, no? ¿Son aportaciones, no?

F: Sí, va mejorando poco a poco.

E: Al menos parece que existe la intención.

F: Sí, realmente está mejorando, está mejorando un poco. El problema es que esas mejoras no sirven si luego en casa no se les enseña tampoco, y no se continua con ello, pero mejora, yo creo que mejora. En los colegios.... también depende del colegio, en los privados siempre están... por ejemplo, hay problemas para que los niños inmigrantes entren a colegios privados, hay muchos colegios en los que no dejan entrar a niños inmigrantes.

E: Y yo por lo que he vivido en mi experiencia, aunque quizá esto no es muy objetivo para una entrevista, pero lo que yo he vivido en mi experiencia, cuando he trabajado en museos y han venido niños de diferentes colegios, pues había veces que venían colegios... los típicos estos de monjas misioneras, que trabajan en colegios o centros de acogida con niños que vienen de otros lugares y tal, si que había un sentido como muy paternalista no? En la manera de tratar esos niños, lo que tú dices: me debes mucho, porque te estoy aquí salvando la vida o si no serías un salvaje sin educación, un poco ese rollo...

F: Sí, sí.

E: Entonces... hombre, supongo que depende del colegio, no? Porque no todos los colegios privados serán iguales, tampoco vamos hablar aquí de... Y no todos los colegios públicos serán iguales tampoco.

F: Sí, cierto. Ciertamente, pero sí, la visión esa... esa visión paternalista, sí que existe.

E: Y en cuanto a los medios de comunicación, la televisión, la publicidad... ¿Alguna vez te has sentido agredida por ese tipo de cosas? O por ejemplo, una cosa que también me ha pasado en clase, no? Pues cuando tu eres, sobre todo pasa desgraciadamente con las mujeres. no? Que, como siempre, las mujeres de todo tipo de origen, normalmente, lo tenemos peor... Por ejemplo, con niñas me ha pasado en clase, ellas sienten mucho la avalancha de esas de imágenes, no?, en las que las mujeres son todas la típica caucásica, y si encima a eso le añades que estás en el colegio y te están diciendo negra como si fuese un insulto, no? O sea... si lo sufren como: bueno, ¿y que pasa?, ¿que yo no soy bella?. ¿Sabes?, que yo creo que eso, para las niñas... porque a los chicos, yo creo que eso les da más igual, como que consiguen que les valoren por otras cosas, pero las mujeres... yo creo que, en general, si que sufrimos más ese tipo de cosas, todo lo que tiene que ver con los medios de comunicación, todo eso...

F: Ciertamente, porque se proyecta también una imagen de que “la mujer bella es la mujer caucásica”. Es la rubia, delgada, de ojos claros, y la nariz o los rasgos.... Se habla mucho de “la mujer bella como la mujer caucásica”, no? Pero es un problema...

E: También es algo que también ha ido cambiando, por otro lado, no? Al haber referentes... poco a poco, dentro de la cultura que simbolizan una belleza distinta.

F: Sí, cambiar, sí ha cambiado, y de hecho... una de las cosas en las que se nota, es el hecho de ver a niñas en los colegios que digan: “La Negra”, o sea bien, aquí soy más, soy bella, y soy “La Negra” además... Yo he visto muchas niñas de 13, 14, 11 años que tienen... la típica chorrada, no?, el tuenti, ves “La Negra”, pero dices... Bien, bien, te sientes guapa, y sí, sí, te sientes orgullosa de ser negra, y te sientes guapa por ser negra, entonces... se nota que eso también ha cambiado un poco y ha avanzado, pero... las imágenes, a menos que cambien, lo que proyectaban anteriormente era eso... Como te he dicho antes, jugar al conejito de la suerte los niños y que a la niña negra no se la besa porque no es guapa...

E: Pero yo creo que más bien por un sentido del ridículo que por un sentimiento real, no? Porque también te habrá pasado que habrías conocido chicos a los que les llamabas la atención, o que sí que querían acercarse a ti, aunque por otro lado tuvieran en la cabeza toda esa movida de no se puede o.... no se debe...

F: Sí, sí, a la vez he ido, sí, la verdad es que también era ver a un chico y decir: nada, no tengo posibilidades porque soy negra y no me va a mirar... O pensaba yo misma que no podías ni si quiera porque no me iba a valorar, pero, a lo mejor ellos si estaban... a lo mejor no. Sí (risas), sí, o sea, sí, estaban intentando algo, pero yo pensaba que no, que no iba a ser tampoco posible, y quizás son complejos también que se van adquiriendo, ya desde pequeña.

E: Claro, que en eso influye mucho, la publicidad, los medios de comunicación y todo eso... En qué es posible o no es posible para alguien, porque la gente construye un poco su forma de pensar, un poco a partir de ese tipo de cosas... Parece una tontería, pero es un poco las ilusiones que vemos en el cine... y que en el cine un negro y una blanco, o una negra y un blanco no aparezcan habitualmente en el cine juntos... pues también te hace... porque yo tengo niños en clase que me han hecho esa pregunta, también de: ¿pero eso puede ser?, ¿eso puede ser?, ¿es posible?

F: (Risas).

E: Claro, porque tienen curiosidad, quieren saberlo.

F: Sí, sí, sí, algo que me llamaba también mucho la atención es que en muchas películas salía, el amigo negro y el amigo blanco y cada uno tenía que tener la correspondiente novia, y el negro tenía la novia negra, y el blanco tenía la novia blanca, y yo a los doce me preguntaba: ¿y eso por qué? ¿Pero por qué el blanco siempre está con la blanca y el negro está con la negra? ...Y cosas así, que son las relaciones que se suelen hacer, que solemos crear aquí nosotros mismos, desde pequeños, según las influencias que hallamos tenido, o esas... que mi padre sea negro y mi madre sea blanca y que yo sea mulata, es diferente a llegar desde pequeña y tener dos padres negros y verlo desde fuera y pensar: oh, es raro, es raro, se me hacía raro además, verlo, se me hacía raro verlo así, sí. Además, luego yo tuve otro problema, porque mis hermanos son mucho más oscuros que yo, además era... siempre la típica pregunta, que yo decía: no, yo soy negra. Y como que me lo intentaban quitar un poco, y me intentaban decir: hombre, tú no eres negra, porque tú tienes el tono de piel así... Y se pensaban que a lo mejor alguno de mis padres era blanco, pero mis dos padres los dos son negros, y yo decía: no, no, yo soy negra, yo soy negra ...Y me decían: pero no...

E: A ver sí, encima... Ahora que he sumido que soy negra, resulta que tampoco soy negra...

F: Claro, ahí está, ahí está, sí, sí, sí. (Risas). Y una profesora en 6º además me dijo: tú eres negra, no hagas caso de lo que te digan, tú eres negra, eres negra, lo que pasa que eres una negra clara, pero eres negra... Y yo a la profesora: sí, señora, sí, señora... y sí, sí.

E: Claro, eso también forma parte del desconocimiento de la gente que piensa que todos los negros tienen que tener el mismo tono, no?

F: Sí, el mismo canon. Claro, eso es pero... no. No, tenemos que atender a variedades, tenemos que aprender desde pequeños a ver a las personas como personas, y no clasificarles por colores, que no nos llevan a ninguna parte, realmente es así.

E: Y un poco relacionado... como hemos estado hablando de las imágenes y cómo pueden influir un poco en las identidades... ¿Tú crees que a través del arte de todo tipo -artes plásticas, arte contemporáneo, música-, crees que a través de este tipo de expresiones podría ser una buena forma -ya que se trabaja con imágenes- de tratar todos estos temas, la identidad, la crítica social, los estereotipos...?

F: Por supuesto, por supuesto. El arte se supone que es expresar sentimientos y todos los problemas que surgen... Un simple cuadro, un simple cuadro de una mujer con algo cuadrado sobre la cabeza.... La persona africana ve una mujer llevando algo en la cabeza, pero la persona occidental, la persona europea... ve una ventana sobre la cabeza de la mujer y es como... provocar un poco, me lo dieron en psicología, provocar un poco y decir: oye, las imágenes, el arte, todo... también proyecta muchísimas ideas, lo que comentaba antes, la poesía, los pintores, lo que me has comentado, los pintores... Si no sé que ese pintor es negro, no puedo saber que hay cosas, que hay más historias, que hay otro tipo de pintura y son otro tipo de sentimientos traducidos en otro tipo de arte.

E: ¿Otra manera de ver, no?

F: Sí, sí.

E: Versiones distintas que espero que acaben cambiando un poco la realidad, por decirlo de alguna manera.

F: Sí, sí.

E: También un poco relacionándolo con lo que has dicho, que lo estaba pensando antes, también un poco eso, no?, que no se vea solamente al negro como el deportista, como el músico, no?, que hay otro tipo de cosas en las que se puede trabajar y en las que se destaca, no?

F: Hay otro tipo de cosas en las que podemos trabajar, en las que podemos trabajar otras personas... la artesanía, incluso, la artesanía, sí, se valora mucho la artesanía africana, pero hay más... Igual que se tiene que valorar la artesanía africana, también se tendría que valorar la artesanía europea, también es por las dos partes, que.... pues eso, la música, también, al cantar... yo oigo una buena voz, antes... ahora no, afortunadamente, pero antes... oía una buena voz y lo primero que pensaba era: es negra. Y luego me paraba a pensar y decía: ¿por qué tiene que ser negra? Y además, a veces: ostras, Adele es blanca y también tiene una buena voz... El arte ayuda muchísimo, yo creo que es una de las grandes formas que ha ayudado a que se divulguen mejor otras culturas, el arte. Tanto en moda... Los trajes que se llevan ahora para verano en España, que son como un trapito aquí, realmente es el diseño de un Bubú africano, para que pase el aire por todas partes, algo que viene de África y que se ha valorado aquí, que se ha tenido en cuenta aquí. Por ejemplo... en temas de cine está Spike Lee, que también ha utilizado siempre cosas para que la gente perciba y que aprenda... Sí, el arte es la clave, la verdad, quizá no es la gran clave, quizá es más la educación, pero es un gran medio.

E: También se pueden unir las dos cosas...

F: Sí, sí, sin duda... Que a alguien le guste una falda panameña y un gorro ruso, ayuda a que valoremos más cosas y que nos abramos a otras culturas, sí. (Risas).

C13-ENTREVISTA DE CONTRASTE:

E: Si hay algo que no quieres contestar, me dices que no quieres contestar. Si hay algo que tienes dudas o lo que sea, pues tampoco pasa nada, ¿vale?.

M: Vale.

E: O alguna pregunta que no te guste...

M: Vale.

E: Entonces... Hay una pregunta un poco difícil, porque la tienes que pensar un poco, pero si no te sale ahora, la puedes contestar más tarde, que es la de... Si tuvieras que escribir tu experiencia educativa con una palabra, ¿cuál sería? Para saber si te ha parecido buena o mala, a lo mejor no tiene porque ser una palabra solo... puede ser una reflexión. ¿Te viene alguna palabra a la cabeza?

M: Pues lo primero que se me viene ahora es... NO LO SUFICIENTE. No he aprendido lo suficiente.

E: No has aprendido lo suficiente. No lo suficiente también es una opción, no es una palabra pero sí un concepto.

M: ¿INSUFICIENTE sería?

E: Sí, INSUFICIENTE también puede ser. De hecho algunas de las personas que he entrevistado también han dicho INSUFICIENTE. ¿Y por qué la definirías como INSUFICIENTE?

M: Porque no me han enseñado todo lo que deberían. Se han centrado demasiado en lo que es su historia, la de su país, no en lo demás... de otros mundos, otros países. Más en lo que lleva a su victoria y en lo que les hace quedar bien a ellos, sea como sea. Ya está.

E: ¿Tú has sentido, por ejemplo, que lo que te estaban enseñando tenía que ver contigo?

M: Sí, y la mayoría de las cosas no eran algo bueno, era en plan... "los moros atacaron esto y sacrificaron a personas", cosas así... malas. Entonces, mis demás compañeros me miraban con cara de asco y todo eso... y muchas veces la profesora se arrepentía de haber dicho eso.

E: ¿Y como reaccionaba? ¿Hacía algo para cambiar la situación?

M: La profesora decía que dejaran de mirarme, que porque era especial o algo así, que no me miraran...

E: ¿Tú crees que ella era consciente de que tenía algo de culpa por el hecho de haber enfocado así la Historia?

M: Sí.

E: Pero luego no sabía cómo solucionarlo...

M: No.

E: ¿Han utilizado alguna vez el término "Reconquista"?

M: Sí.

E: ¿Invasión?

M: Demasiadas.

E: Eso pasa, no?. Bueno. ¿Crees que tus profesores están preparados para atender las necesidades de las personas afrodescendientes en clase?

M: Para nada, no, no, no. Además la mayoría... últimamente, sobre todo, se nota mucho su incultura, que no... que no tienen las cosas claras, que necesitan tenerlo todo preparado... que no saben responder a una pregunta que se te ocurra rápidamente... no.

E: ¿Llevan a cabo algún tipo de acción o se preocupan de alguna forma, porque las personas que tenéis otro origen, de alguna manera participéis o contéis algo sobre el lugar de origen de vuestros padres... os preguntan, os hacen participar?

M: No.

E: ¿Has tenido algún profesor que sea de otra comunidad étnica diferente a la blanca, que sea de origen marroquí u otro origen diferente al español?

M: Nunca, nunca. Nunca, y además una vez lo pregunté a un profesor y se enfadó... y pude entender que se enfadó porque era en plan... que él quería... que le molestaba que una persona negra le quitara su puesto, es decir, me respondió y... yo lo note en ese contexto.

E: ¿Han hablado de África alguna vez en clase?

M: Sí.

E: Sí. ¿En relación a qué? En relación a Al Ándalus, has comentado. ¿Fuera de Al-Ándalus, de esa época histórica de España, han hecho algún comentario sobre África?

M: Pues las cosas de las Primaveraes Árabes, el Egipto Antiguo y cosas así, pero... de África del Sur, nada.

E: ¿Han hecho alguna vez referencia a la etnia de los egipcios en esa época histórica, de su procedencia étnica?

M: No mucho.

E: Cuando han hablado de África en presente, con estos acontecimientos que han estado sucediendo ahora... ¿han hablado de forma positiva o de forma negativa? ¿Os han planteado preguntas? ¿Cómo lo han hecho?

M: Pues no, siempre ha sido como cuando hablaban de algún rey español, con ese orgullo... que tienen. Es más como... Ese tío hizo tal, no sé qué, y se cargó a estos, así. No te contagia esa ilusión.

E: Y cuando han hablado de África en la actualidad han utilizado... ¿Qué términos?, ¿Qué palabras?

M: Guerras, pobreza, niños muriéndose de hambre, Tercer Mundo.

E: Y por ejemplo, cuando han hablado de las Primaveras Árabes... ¿No lo han relacionado con el 15-M o movimientos así?

M: Sí.

E: Eso sí, ¿no?. Bueno, más preguntas. ¿Alguna vez te has sentido señalada como diferente?

M: Sí.

E: ¿Sí? ¿Y en qué momento? ¿Puedes contarme alguna anécdota? O varias, las que quieras.

M: Pues cuando estuvimos dando Al-Ándalus, pues como era de esperar no hablaban bien de ellos y todo el mundo me miraba, y más de una vez algún alumno me ha dicho... "es que tú tienes parte de culpa de que nos hubieran conquistado", "vete a tu país", "café con leche"... Cosas así...

E: ¿Y desde que edad estudias en España?

M: Desde que nací. Nací aquí.

E: ¿Lo que has estado estudiando, sentías que tenía que ver contigo, en el sentido de que te identificaras con ello, que sintieras que te representara o que faltaba algo?

M: Que faltaba algo, sí.

E: ¿Qué te hubiera gustado que se hubiese incluido?

M: Pues no sabría decirte exactamente.

E: ¿Pero sentías que faltaba algo, no?

M: Sí.

E: Porque... ¿Tú te sientes española?

M: Pues en parte sí y en parte no. La verdad no me gustaría compartir la parte española que tienen algunos, de portarse mal con otras personas... con los inmigrantes.

E: ¿Y por qué sí?

M: Porque yo he nacido aquí, tengo amigos españoles, hablo español, algunas costumbres que tengo son muy españolas también, etcétera.

E: Lo que sabes sobre cultura africana, sobre la cultura de origen de tus padres... ¿Dónde lo has aprendido?

M: En casa y en el colegio.

E: ¿En el colegio exactamente, qué?

M: Pues muchas veces... Las cosas que me explicaban mis padres y las que me explicaban en el instituto se contradecían. A lo mejor mí... Yo muchas veces, cuando venía del instituto les decía a mis padres cosas que me habían dicho de Al-Ándalus y ellos se enfadaban. Decían: "Esto no es así", "en Marruecos no somos así", "es increíble que digan eso", "que os enseñen eso", "no me parece bien". Muchas veces han querido ir a hablar con los profesores...

E: Más... ¿Recuerdas alguna anécdota en la que te sintieras diferente, por ejemplo, con los compañeros? Ya me has comentado algo sobre los profesores, bueno más bien la reacción de los compañeros frente a la actitud de los profesores.

M: Sí, en cuarto de Primaria tuve una profesora, que solo conmigo... me trataba bastante mal, la verdad. Mi madre fue a hablar con ella porque no le parecía bien, me bajaba la nota de los exámenes... en clase me humillaba por alguna cosa que me equivocara en clase y cada vez que hablaban de algo que tuviera que ver con Marruecos me miraba con mala cara. Yo era pequeña, pero yo sí que notaba que no le caía bien, pero yo no sabía porque y... me quedaba así porque no entendía el porqué, y yo estaba: ¿y qué he podido hacer?, ¿qué he hecho yo mal?, ¿será mi culpa? Ahora entiendo que no es así.

E: Y de cara a los padres de los alumnos... ¿Alguna vez has sentido alguna cosa rara?

M: Sí, una vez un compañero mío, nos encontramos a su madre y a su abuela en la calle... Yo estaba con mi madre paseando, entonces su abuela y su madre vinieron hacia nosotras y empezaron a decirle a mi madre: "mora de mierda", "vete a tu país", "que no te queremos aquí"...

E: ¿Y eso por qué?

M: No lo sé, a saber lo que le dijo el niño, quizás... O, no lo sé, quizás pensaban que éramos malos. La verdad, no lo sé.

E: No tiene explicación, vaya.

M: No, me quedo sin palabras.

E: Vale, es que no tiene disculpa realmente, pero quería saber lo que pensabas. Entonces... ¿Crees que alguna vez has sufrido racismo en la escuela? ¿Lo definirías como racismo?

M: Sí.

E: En estos momentos que me estás contando, por ejemplo. ¿Se te ocurre alguno más?

M: En la escuela no, pero fuera de ella sí.

E: ¿Dirías que se siente más fuera de la escuela que en la escuela?

M: En ambas partes.

E: En ambas partes... ¿no? ¿Crees que la escuela tendría un problema grave, con estas cuestiones? ¿De racismo?

M: Sí.

E: No sólo por ti, no? Por ejemplo, otras cosas que hayas visto tú en otros compañeros, que tengan otro origen distinto... ¿Crees que han tenido problemas en la escuela por esta razón?

M: Sí, sí, sobre todo las personas negras, más que yo incluso, y eso a veces me molestaba, pero no podía hacer nada...

E: ¿Cosas, como qué?

M: Pues los insultos, sobre todo, en plan..."tableta de chocolate", cosas así. O "vete a tu país", lo de siempre... "aquí no te queremos", cosas así...

E: ¿Y qué hacen los profesores en esa circunstancia?

M: Los profesores dicen: "Déjala en paz, que "pobrecita"... no debe oír eso" y... Pero nunca cortaban el problema desde la raíz, siempre querían defenderla un poco, pero nunca al niño que ha dicho eso decirle "lo has hecho mal, te vamos a castigar" o cosas así. Una vez un niño en clase dijo que si en Marruecos había coches, que como era tan pobre si habían llegado ahí ya los coches. Entonces un compañero de Marruecos, se enfadó tanto que empezó a decir: "Pero tú eres tonto", "que inculto eres, cómo no va a haber coches, incluso los hay mejores que aquí, cómo puedes decir eso, cómo puedes pensar así". Entonces, empezó a enfadarse bastante porque no le gusta que la gente piense así de su país.

E: ¿Y qué hicieron los profesores?

M: Pues los profesores no estaban ahí, exactamente, en ese momento.

E: Ya. Y el niño español, de origen español, ¿qué hizo, qué respondió?

M: Se quedó como: "ah, pues yo pensaba que era así, como lo dicen en todas las partes que es así, pues yo lo pensaba".

E: Bueno, por lo menos, el niño dijo la verdad, porque ciertamente tampoco tiene la culpa, es lo que le llega, siendo un niño. ¿Alguna vez han hecho alguna actividad que tuviera que ver con los orígenes de los diferentes alumnos, que tuviera que ver con multiculturalidad, interculturalidad, relación entre culturas...?

M: Nos disfrazamos una vez de moros y cristianos, no sé si eso vale...

E: ¿Y cómo era el disfraz de moros y cristianos? Eso también es un tema difícil.

M: Cada uno se ponía su vestido.

E: Así que la cosa tenía que ver con vestirse, ¿no?. O sea, al menos no se pintaron... que esto es algo que suele pasar en lo colegios, por ejemplo, "nos vamos a vestir de africanos", y se empiezan a pintar la cara de negro y dices tú, ¿pero esa falta de respeto, de dónde sale?

M: No, pero sí que veías a las chicas con pañuelo... A veces tapadas hasta arriba.

E: ¿Por qué esto de moros y cristianos? ¿Qué querían recrear? ¿Como Al-Ándalus, la actualidad... o qué?

M: La "Reconquista", exactamente. Entonces veías a los chicos que estaban disfrazados de cristianos, las cosas que les decían a los chicos que estaban vestidos de moros, en plan: "te voy a matar", "vamos a conseguir nuestra tierra de nuevo"...

E: O sea, que... Supuestamente, esto de moros y cristianos era algo para acercar culturas, pero... ¿Os explicaron algo de esto? ¿De la convivencia entre culturas en Al-Ándalus? Que es algo que sí sucedió...

M: Algo.

E: Os explicaron algo. Pero la reacción de los chavales fue la de "vamos a enfrentarnos en dos bandos y nos insultamos".

M: Porque es así como te lo quieren pintar, en plan: "los pobrecitos eran los cristianos, pero al final reunieron sus fuerzas y ganaron, y derrotaron a los malos que eran los musulmanes, y se acabo... ¿Y tú que dices?

E: ¿Y tú no podías, por ejemplo, decidir disfrazarte de cristiana? Ya que son disfraces...

M: Sí...

E: Tampoco se te ocurrió.

M: No.

E: No me extraña. ¿Crees que habría cambiado algo en tu experiencia educativa si te hubieran hablado más del país de origen de tus padres? ¿O con otro concepto?

M: Sí, y no solo a mí. También a muchos otros niños, no pensarían lo que piensan ahora de los inmigrantes, de los africanos, esos conceptos que tienen, muy equivocados, sí.

E: O sea, que crees que es algo bueno, no solo para las personas que tienen un origen distinto, sino para los niños que tienen un origen español, que sería algo necesario.

M: Sí.

E: ¿Crees que los profesores deberían formarse, también más, en estas cuestiones?

M: Sí, sobre todo ellos, que son quienes enseñan a los niños, y estos cogen influencia de ellos.

E: Porque... ¿Tu crees que están capacitados?

M: No.

E: ¿Conoces alguna historia, ya no que te haya pasado a ti, pero quizás a algún compañero de distinto origen, en la que hayan reaccionado de forma que sea perjudicial para ellos? Por las situaciones de racismo. Quiero decir, tú eres muy buena estudiante, eres una chica que se integra fácil, que convive muy bien, y que creo... de cara a los profesores, pues es... Es fácil para ellos. Quiero decir, gente que sea quizás, más espontánea o más rebelde desde un inicio, ¿crees que han tenido más dificultades con los profesores por la cuestión de su origen?

M: Sí, sí, y lo he visto.

E: ¿Por ejemplo? Si me puedes contar algo, alguna anécdota de algún compañero.

M: Un compañero, una vez, ya estaba harto de que muchos juegos tuvieran nombres en plan... "el americano", "el español", cosas así... Entonces se enfadaban en plan: "¿y por qué no se llama el marroquí, el africano, el nigeriano?". Y eso, se enfadó, y como tiene un carácter muy fuerte, pues la armó bastante y ya los profesores se enfadaron con él, le echaron del instituto durante un tiempo y eso. Pero él sigue pensando igual, aún así, el quiere mucho a su tierra, que es Marruecos, y la defiende bastante.

E: Una pregunta que había olvidado... ¿Alguna vez te hablaron de alguien importante, algún referente, científicos, artistas, de origen marroquí, africano, musulmán o árabe?

M: No tantos como los europeos.

E: ¿Te han hablado alguna vez de alguno que recuerdes?

M: Si te digo la verdad... Mandela y ya. Y ya.

E. ¿Y ya?

M: Y ya. Por desgracia, sí.

E: ¿Tú piensas que el arte, puede ser una herramienta para trabajar, por ejemplo, con las obras de artistas africanos o afrodescendientes que trabajen la participación de las culturas africanas en el aula? ¿Tú crees que esa podría ser una opción para mejorar aquellas cosas que dices que te han pasado, con las que no estás muy de acuerdo?

M: Sí, me parecería bien, porque es algo, bueno... bello. Una pintura, el arte, puede mostrar culturas y podemos aprender. No sé que más decir.

E: Es que es una pregunta difícil. ¿Tú cree que, por ejemplo, que a través de las imágenes, con imágenes, se puede trabajar en el aula o sería una buena idea trabajar en el aula cuestiones que traten de que el racismo no suceda? Entre los alumnos y toda la comunidad...

M: Sí, estaría bien.

E: ¿Crees que las imágenes pueden ser un buen medio? ¿Cómo crees que pueden funcionar las imágenes en la sociedad, son importantes o no?

M: Sí, yo creo que son importantes, ya que una imagen vale más que mil palabras.

E: Y para terminar.. alguna sugerencia que tengas tú, con respecto a la educación. Algo que creas que se deba de cambiar...

M: Para empezar, habría que centrarse un poco más en los niños de ahora, porque son los que luego van a crecer, los que van a tratar mal a los inmigrantes, quizá, del futuro, los que van a tener hijos y pueden enseñarles mal a sus propios hijos. Porque si ellos piensan en ser racistas, en tratar mal a todo aquel que no se parezca a ellos, sus hijos van a pensar igual y va a seguir así generación tras generación, entonces hay que empezar por un punto.

E: Esta es una pregunta a muy largo plazo... Pero bueno, si tú tuvieras un hijo aquí, por ejemplo, que sería lo más lógico, ¿no? O depende, no sabemos dónde va a terminar nuestra vida, pero... ¿Te gustaría que tuviera una educación parecida a la que tuviste tú o que cambiara algo?

M: No que cambiara algo, que cambiara bastante.

E: Por ejemplo... ¿que Querías que cambiase?

M: El trato a muchos niños. Si a mí me han tratado así, quién me garantiza que no tratarían así a mi hijo por mí, entonces yo no quiero que mi hijo pueda sufrir lo que yo he sufrido por ello.

E: Porque lo que has sufrido... ¿Qué es? ¿El sentirte distinta? ¿Cómo lo describirías?

M: Sí, el apartarme... El que hicieran que me apartara yo de ellos.

*Muchas gracias a todos aquellos que me han ayudado
a narrar sus pequeños relatos.*

6.4 SOBRE EL MATERIAL ADJUNTO

A partir de las conclusiones extraídas de este estudio, donde se reconoce que LA ETNOEDUCACIÓN, EL ARTE, LA CULTURA VISUAL, Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA, son estrategias eficaces para empoderar y fomentar el desarrollo de la comunidad afrodescendiente en España en contextos educativos no formales fomentando su empoderamiento y desarrollo; nos cuestionamos cómo podíamos seguir profundizando en los usos que daríamos a la ETNOEDUCACIÓN como herramienta, el ARTE y la CULTURA VISUAL como contenido, y la EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA como metodología, una vez comprobada su eficacia, para apoyar y visibilizar a la comunidad afrodescendiente en España.

Una de las propuestas era la elaboración de materiales adaptados, innovadores y realistas, tanto para los docentes y estudiantes como para las instituciones (del ámbito formal y no formal). Para lo cual deberíamos seguir investigando y generando contenidos que fueran útiles para afrontar las problemáticas derivadas de los procesos de convivencia entre culturas, el racismo y la discriminación, o cuestiones como la identidad, la doble pertenencia y las referencias a la cultura de origen; aplicables desde los diferentes contextos educativos y facilitadores de programas de formación de profesorado transcultural, como otro de los objetivos a alcanzar. Este fanzine pretende ser impulso para el desarrollo de materiales de este tipo, donde poder recoger contenidos de referencia, y que los docentes e investigadores pueden adaptar a sus propias necesidades y las de su metodología, contexto o colectivo educativo.

Se dice que un fanzine es: una fan magazine, publicación temática realizada por y para aficionados, que normalmente se difunde a gran velocidad y de manera gratuita o por un coste mínimo para su producción, con un estilo y unas temáticas “underground” o poco habituales (Chauvenet, R.: “Detours”, 1940). “Black is Beautiful” o “Lo Negro es Bello”, se instituye como consigna perteneciente al movimiento social y cultural Black Power, acuñada por primera vez por John Sweat Rock en la época de la esclavitud, fue clave para concienciar a los afroamericanos, y también a algunos blancos, de su valía. Sabiendo esto, lo que este fanzine pretende es:

- que cada uno de los usuarios decida sobre su estilo de uso: puede ser un relato, puede ser la Historia, pueden ser anécdotas, cosas que hemos olvidado, información difícil de encontrar, una guía, un descubrimiento, un encuentro o un desencuentro, un rechazo o simple felicidad... todo depende.
- que se difunda de forma gratuita y en gran cantidad: se comparta con amigos, se comente con detractores, se muestre, se fotocopie, se regale o se guarde para alguien importante.
- que sirva de recurso para generar nuevos proyectos: que sea el impulso de algo nuevo, una nueva forma de mirar al otro, de educar al otro, de aprender del otro, de amar y de odiar al otro, de transformar junto al otro.

Este fanzine puede encontrarse como material adjunto en el cd y en el documento impreso “Black is Beautiful”.



Marshall K. J., 1955.

Black is Beautiful.

Recuperado:

http://www.theblackinstitute.org/black_is_beautiful

black is beautiful